


*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК  
(Постановление Президиума ВАК 19.02.2010)*



*«Сибирский педагогический журнал» размещен в Научной Электронной Библиотеке – НЭБ [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)*

---

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**(научно-практическое издание)**

**4/2010**

**Новосибирск**

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК*

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

**П. В. Ленин** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

**В. А. Сластенин** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

**Н. П. Абаскалова** доктор педагогических наук, профессор

**Р. И. Айзман** доктор биологических наук, профессор

**С. П. Беловолова** доктор педагогических наук, профессор

**А. Ж. Жафяров** доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**В. А. Зверев** доктор исторических наук, профессор

**В. С. Нургалеев** доктор психологических наук, профессор

**В. Г. Храпченко** доктор педагогических наук, профессор

**Л. И. Холина** доктор педагогических наук, профессор

**А. А. Чернобров** доктор филологических наук, профессор

**В. А. Адольф** (Красноярск) доктор педагогических наук, профессор

**Л. Н. Алексаикина** (Москва) доктор педагогических наук, профессор

**Р. М. Асадуллин** (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

**М. А. Галагузова** (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

**А. Д. Герасёв** (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

**Д. А. Данилов** (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**В. А. Дмитриенко** (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

**В. П. Казначеев** (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

**Н. Э. Касаткина** (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

**Т. К. Клименко** (Чита) доктор педагогических наук, профессор

**В. И. Матис** (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

**В. М. Лопаткин** (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

**Л. И. Лурье** (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

**А. Я. Найн** (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

**Т. Н. Петрова** (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

**С. М. Редлих** (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

**Г. И. Саранцев** (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**Ю. В. Сенько** (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

**А. И. Субетто** (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

**Ф. Ш. Терезулов** (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

**В. Э. Штейнберг** (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

**Н. Е. Щуркова** (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20. 11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1813–4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2010.

© Сибирский педагогический журнал, 2010.

***«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor***

*«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library  
NEB [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)*

---

# **SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

**(scientific edition)**

**4/2010**

**Novosibirsk**

*«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor*

Editor-in-Chief: **V. A. Belovolov** doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: **P. V. Lepin** doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: **V. A. Slastyonin** doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

**N. P. Abaskalova** doctor of pedagogics, professor

**R. I. Aizman** doctor of biology, professor

**S. P. Belovolova** doctor of pedagogics, professor

**A. Zh. Zhafyarov** doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

**V. A. Zverev** doctor of history, professor

**V. S. Nurgaleyev** doctor of psychology, professor

**V. G. Khrapcenkov** doctor of pedagogics, professor

**L. I. Kholina** doctor of pedagogics, professor

**A. A. Chernobrov** doctor of philology, professor

Members:

**V. A. Adolf** (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

**L. N. Aleksashkina** (Moscow) doctor of philology, professor

**R. M. Asadullin** (Ufa) doctor of pedagogics, professor

**M. A. Galaguzova** (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

**A. D. Cerasev** (Novosibirsk) doctor of biology, professor

**D. A. Danilov** (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

**V. A. Dmitriyenko** (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

**V. P. Kaznacheyev** (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

**N. E. Kasatkina** (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

**T. K. Klimenko** (Chita) doctor of pedagogics, professor

**V. I. Matis** (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

**V. M. Lopatkin** (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

**L. I. Lurye** (Perm) doctor of pedagogics, professor

**A. Ya. Nine** (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

**T. N. Petrova** (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

**S. M. Redlikh** (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

**G. I. Sarantsev** (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

**Yu. V. Senko** (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

**A. I. Subetto** (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

**F. Sh. Teregulov** (Ufa) doctor of pedagogics, professor

**V. E. Shteinberg** (Ufa) doctor of pedagogics, professor

**N. Ye. Shchurkova** (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813–4718

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



## СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

**ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718**

**Основное название: Sibirskij pedagogiceskij jurnal**

**Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.**

**«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.**



## **SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION**

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno–Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

**ISSN under following number: ISSN 1813–4718**

**The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal  
(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

**The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.**

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed  
by subscription and at retail.**

**Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Профессиональное образование

*Е. В. Тарабанько.*

**Конкурентоспособность будущих специалистов в контексте педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе.....24**

В работе анализируется понятие «конкурентоспособность». В статье сделана попытка рассмотреть педагогическое сопровождение профессионального становления студентов в вузе как фактор развития конкурентоспособности.

**Ключевые слова:** конкуренция; конкурентоспособность; педагогическое сопровождение; службы педагогической поддержки

### Раздел II. Информационные и педагогические технологии

*М. А. Панфилов.*

**Профессиональная подготовка юриста в новых экономических условиях (технологическое видение).....28**

Сложившиеся новые экономические условия требуют перестройки учебного процесса в системе высшей школы, что вызывает особый интерес исследователей к проблеме педагогического моделирования как универсального способа познания действительности.

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование; модельное представление учебного содержания

*Е. В. Мошкина, О. Г. Смолянинова.*

**Модульная технология обучения студентов-заочников в системе Moodle.....39**

Авторами проанализирован опыт модульной технологии обучения и представлена модель организации учебного процесса студентов-заочников вуза. При организации заочного обучения в объектно-ориентированной учебной среде используется модульная технология и балльно-модульная система оценивания знаний.

**Ключевые слова:** заочное обучение; модульная технология; технология смешанного обучения; система оценивания; система управлением обучением Moodle

*Т. Д. Стаховец.*

**Тестирование в педагогической концепции Джона Равена.....53**

В статье рассмотрена проблема тестирования в педагогической концепции известного британского психолога Дж.Равена. Данная статья будет интересна специалистам в области педагогической теории и практики, исследующим роль и место тестирования в современном образовании и разрабатывающим КИМ для аттестации обучающихся всех ступеней общего и профессионального образования.

**Ключевые слова:** педагогическое тестирование; тест учебных достижений; оценка учебных достижений; педагогическое измерение; качество образования

### Раздел III. Языковая культура

*Н. Е. Седова, Н. С. Кузнецова.*

**Формирование языковой компетенции у иностранцев, обучающихся на подготовительных курсах по русскому языку как иностранному.....61**

В статье определяются особенности учебного предмета «Русский язык как иностранный», анализируются особенности обучения иностранцев на подготовительных курсах по русскому языку как иностранному. В работе рассматриваются возможности использования модульной системы в процессе подготовки иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; языковая компетенция; уровни владения русским языком как иностранным; компетентностный подход; модульная система

*С. Е. Мельчагова.*

**Глобально-ориентированный подход в современном иноязычном образовании.....67**

Статья содержит материал по вопросу комплексного подхода к решению проблемы развития гуманитарной культуры личности студента в процессе обучения иностранным языкам, в частности – о глобально-ориентированном подходе иноязычного образования и его реализации в практической преподавательской деятельности.

**Ключевые слова:** глобально-ориентированный подход; содержание иноязычного обучения; педагогические технологии

#### Раздел IV. Формирование культуры личности

*Л. П. Будай.*

**Самостоятельная деятельность как условие становления субъектов музейного пространства.....74**

В статье рассмотрено понятие «самостоятельная деятельность»; этапы создания и реализации комплексной модели развития самостоятельной деятельности различных субъектов музейного пространства; мероприятия для специалистов музея, школьников, студентов, взрослых, предвещающие создание модели, в том числе подготовку к самостоятельной деятельности.

**Ключевые слова:** воспитательное пространство музея; субъекты музейного пространства; модель развития самостоятельной деятельности субъектов; детско-взрослые общности; взаимодействие социокультурных институтов

*И. А. Бандурина.*

**Научная школа как среда воспитания этических ценностей научной молодежи в эпоху глобализации.....88**

В статье рассматривается актуальный вопрос о влиянии культурно-образовательной среды научной школы на формирование этических ценностей академического сообщества у молодых учёных. Автор выделяет признаки, по которым можно идентифицировать научную школу как среду, а также приводит результаты исследования процесса формирования этических ценностей у научной молодёжи, проведённого на базе научных школ Ростовского государственного университета путей сообщения (РГУПС).

**Ключевые слова:** глобализация; научная школа; культурно-образовательная среда научной школы; характерные признаки культурно-образовательной среды научной школы; этические ценности учёного

#### Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

*А. В. Криницына.*

**Адаптация первоклассников к школе средствами художественного творчества.....98**

В статье рассматривается проблема социальной адаптации первоклассника к школе. Арт-технологии рассматриваются как наиболее приемлемое и эффективное средство развития социальной адаптации. В статье даётся анализ арт-технологий в адаптации школьника, структура творческого занятия. Рассмотрены основные направления работы по развитию адаптации младшего школьника, даны методические рекомендации педагогам по организации данной деятельности.

**Ключевые слова:** арт-технологии; младший школьный возраст; адаптация; творчество



*О. С. Матвеева, А. Я. Найн.*

**Моделирование процесса развития культуры профессионального мышления студентов.....102**

В статье представлена модель развития культуры профессионального мышления студентов колледжа, основанная на личностно-ориентированном и интегративно-развивающем подходах. Автор также описывает необходимые педагогические условия.

**Ключевые слова:** моделирование; модель развития культуры профессионального мышления; личностно-ориентированный и интегративно-развивающий подходы; педагогические принципы

*Ю. В. Иванова.*

**Читаем «Крохотки» А. И. Солженицына и «Крупинки» В. Н. Крупина. К вопросу о формировании литературных способностей старшеклассников.....109**

В статье рассматриваются вопросы развития литературных способностей старшеклассников при параллельном изучении творчества А. И. Солженицына и В. Н. Крупина в 11-м классе с учётом сочетания традиционных методических приёмов изучения литературного произведения в школе и применения средств новых информационных технологий.

**Ключевые слова:** информационные технологии; литературное развитие; литературные способности; внутрипредметные связи; осмысление; интерпретация; воображение; художественная форма

*М. Ю. Иванова.*

**Семантический анализ текста на уроках русского языка в старших классах.....119**

В статье рассматриваются смысловые отношения между частями текста-рассуждения и внутри его частей. На основе теоретических положений даются рекомендации, направленные на совершенствование методики семантического анализа текста на уроках русского языка в старших классах, в частности, при подготовке к написанию сочинения единого государственного экзамена по русскому языку.

**Ключевые слова:** семантический анализ; смысловые отношения; причинно-следственные отношения; отношения тождества; сопоставительно-противительные отношения; сочинение-рассуждение

*М. А. Мошкина.*

**Экстралингвистические факторы в процессе обучения школьников письменной речи.....127**

В статье рассматривается проблема развития письменной речи учащихся с учетом речевой среды и культурных традиций народа. Новизна подхода заключается в создании образовательного пространства, стимулирующего мотивацию к высказыванию. Опираясь на многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых-лингвистов, автор статьи обосновывает необходимость моделирования речевой среды с учетом экстралингвистической информации как эффективного средства развития речи учащихся.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание; современные социокультурные условия; речевая среда; культурные традиции народа

*Г. Г. Сулейманов, Х. Ш. Шихалиев.*

**Мотивация при обучении математике в V–IX классах сельской национальной школы как фактор повышения качества знаний школьников.....133**

Мотивация, являясь одним из средств, способствующих повышению качества знаний учащихся, не всегда находит своего отражения в процессе обучения, особенно там, где это необходимо. Например, в Дагестанской национальной школе, в которой обучение математике ведется на русском языке – не родном для учащихся. В работе раскрывается роль мотивации в условиях Дагестанской сельской школы, в частности, в V–IX классах. Обос-

новывается актуальность и представлены образцы приёмов и подходов к системе составления и реализации упражнений в процессе обучения математике.

**Ключевые слова:** сельская национальная школа; мотивация; эффективность; система упражнений; методика её использования

**С. И. Попова.**

#### **Педагогическое регулирование эмоционального состояния ученика.....141**

В статье рассматривается проблема обращения к внутреннему миру ребенка в процессе профессионально организованного педагогического регулирования эмоционального состояния ученика. Предложена методика регулирования эмоционального состояния школьника, выстроена логика педагогического воздействия, разработана модель методики педагогического регулирования актуального состояния ребенка. Автор приходит к выводу, что педагог в процессе педагогического регулирования способствует становлению ученика как субъекта саморегулирования.

**Ключевые слова:** педагогическое регулирование; саморегулирование; смысловой контекст; личностный смысл; ценностные ориентации; индивидуальный опыт; актуальное и потенциальное состояние субъекта; ценностные отношения

**И. А. Курков.**

#### **Готовность учителя к экономическому образованию младших школьников как педагогический феномен.....152**

Социально-экономическое развитие общества во многом зависит от уровня экономического образования подрастающего поколения. Оно становится неотъемлемой частью культурного облика современного человека и предпосылкой успешной деятельности практически во всех сферах и отраслях хозяйства.

**Ключевые слова:** экономическая грамотность; формирование экономической культуры; подготовка учителя

### **Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве**

**Г. А. Никитин.**

#### **Формирование технологической культуры учащихся в условиях организации трудовой занятости на основе этноэстетических ценностей.....156**

Социальные катаклизмы заметно преобразовали этноэстетические ценности в обществе, что способствовало увеличению количества трудновоспитуемых детей. Необходим поиск технологий обучения, форм организации трудовой занятости как средства формирования технологической культуры учащихся.

**Ключевые слова:** этноэстетика; ценности; технологическая культура; технологии ремесел; трудовые объединения; модель; школьная компания; предпринимательство

### **Раздел VII. История педагогической теории и практики**

**Е. Н. Палий.**

#### **Гуманитарное образование и элементы салонной культуры в высших учебных заведениях России XIX века.....166**

Значительное место в технических вузах России XIX в. отводилось гуманитарному образованию. Элементы салонной культуры прослеживаются во внеклассной работе со студентами.

**Ключевые слова:** элементы салонной культуры; культурное наследование; нормы и идеалы высокой культуры

**В. А. Зверев.**

**Святое ремесло: подвижничество сельской школы в мемуарах новосибирских учителей.....181**

Публикуются новые историко-педагогические источники – три текста мемуарного характера, написанные учителями и свидетельствующие об их профессиональной судьбе в контексте истории страны. Описываемые лично- и общественно-значимые события, педагогические процессы происходили в 1925–1926 и 1950–1980-х гг. в дальних сельских школах Новосибирской области (Купинский, Маслянинский и Мошковский районы).

**Ключевые слова:** историко-педагогические источники; педагогическая мемуаристика; педагогическое краеведение; учительство Сибири; сельская школа

**Л. В. Власова.**

**Религиозное содержание в воспитании социально-неблагополучных детей в конце XIX– начале XX вв.....193**

В статье рассматривается содержание религиозно–нравственного воспитания в учреждениях по признанию детей дошкольного возраста в России в конце XIX– начале XX веков (приютах, яслях-приютах, детских домах трудолюбия).

**Ключевые слова:** детские благотворительные учреждения; духовность; общественные организации; религиозно-нравственное воспитание; религия; православие

**Т. П. Днепров.**

**Консервативно-либеральный консенсус в отечественном образовании.....199**

В статье дается обоснование необходимости и возможности преодоления исторически сложившегося противостояния консервативной и либеральной педагогических парадигм в отечественном образовании на основе национальной толерантности.

**Ключевые слова:** консенсус; консервативная педагогическая парадигма; либеральная педагогическая парадигма; дуальная оппозиция; национальная толерантность

**И. А. Чуриков.**

**Природосообразность народного воспитательного опыта финно-угров.....207**

Одним из путей совершенствования системы воспитания является использование богатства народной педагогики, в частности, финно-угорского народного опыта природосообразного воспитания. В статье изложены ценности и особенности воспитательных традиций финно-угров.

**Ключевые слова:** этнопедагогическая культура; национальные качества личности; природосообразность; индивидуальность; этнические особенности; воспитательные традиции, финно-угорский опыт воспитания

**В. А. Баринов, К. В. Баринова.**

**Д. И. Менделеев: от учителя гимназии до ученого с мировым именем.....214**

Авторы впервые рассматривают жизнь и деятельность Д. И. Менделеева в контексте российских библиотек, книжными фондами которых он пользовался. Показывается, что величественная пирамида научных достижений и творческого наследия нашего знаменитого соотечественника опирается на фундаментальное основание – библиотеки.

**Ключевые слова:** Менделеев; ученый; педагог; российские библиотеки; научное и творческое наследие; «Имя России»

## Раздел VIII. Сравнительная педагогика

*Е. В. Марчук.***Начальное профессиональное образование Германии в контексте социально исторического развития.....226**

Дан краткий обзор основных этапов развития системы начального профессионального образования в Германии, основой которой является профессиональная подготовка по дуальной системе. В работе раскрываются основные предпосылки, факторы, закономерности совершенствования профессиональной подготовки специалистов.

**Ключевые слова:** начальное профессиональное образование; производственное образование; модернизация

## Раздел IX. Психологические исследования

*И. Н. Ефремкина.***Возрастные особенности толерантности и этнических стереотипов подростков.....233**

В статье приводятся результаты эмпирического исследования, проведенного в Пензе и Пензенской области. Предполагается, что уровень толерантности и этнические стереотипы подростков связаны с возрастом: подростки 15–16 лет характеризуются более высоким уровнем толерантности, их гетеростереотипы также имеют позитивную эмоциональную направленность и выраженность по сравнению с подростками 12–14 лет.

**Ключевые слова:** толерантность-интолерантность; социальная дистанция; этнические стереотипы; автостереотипы; гетеростереотипы; выраженность стереотипа, эмоциональная направленность стереотипа

## Раздел X. Коррекционная педагогика, специальная психология

*С. Б. Нарзулаев, Т. Б. Данилова, Л. А. Шуклова.***Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы.....242**

В центре внимания авторов статьи процесс развития инклюзивного образования. Анализ современного состояния проблемы позволяет авторам выделить ряд вопросов становления новой модели обучения и воспитания детей с различными вариантами аномалий психофизического развития и представить один из возможных путей её реализации в условиях общеобразовательного учреждения.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; особые образовательные потребности; ограниченные возможности здоровья; психолого-педагогическое сопровождение; диагностика

*О. А. Безрукова, Е. В. Хорошавина.***Сопоставительный анализ уровня сформированности речевой компетенции детей дошкольного возраста с первичной и вторичной речевой патологией.....248**

Одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед педагогами специализированных дошкольных учреждений, является разработка моделей, методик и технологий работы с детьми, нарушения речи которых носят системный характер. Среди детей дошкольного и младшего школьного возраста системные нарушения речи наиболее часто проявляются либо как первичная форма речевой патологии (ОНР), либо как вторичный дефект при ЗПР. Достаточно часто дети с ОНР и ЗПР попадают в одну группу дошкольного учреждения на основе общности внешних речевых проявлений, несмотря на то что, коррекционно-развивающая работа с данными категориями детей должна носить различный характер.

**Ключевые слова:** речевая компетенция; системные нарушения речи; первичная и вторичная речевая патология; дети дошкольного возраста

**В. С. Киселёва.**

**«Смешанная» дислексия и её взаимосвязь с особенностями развития кратковременной зрительной памяти и устной речи.....255**

Статья посвящена изучению наиболее сложного типа дислексии, где нарушения технической и смысловой стороны чтения встречаются в сочетанном варианте. В статье показано, что особенности кратковременного зрительного запоминания и речевого развития у младших школьников могут приводить к независимому сочетанию нарушений технической и смысловой стороны чтения.

**Ключевые слова:** «смешанная» дислексия; кратковременная зрительная память; устная речь

## **Раздел XI. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием**

**О. В. Осетрова.**

**Особенности взаимосвязи дидактических целей научной подготовки с содержанием учебного курса для аспирантов медицинского вуза.....267**

Выделены этапы достижения дидактических целей научной подготовки и определена взаимосвязь с содержанием обучения в соответствии с основными разделами программы учебного курса «Основы подготовки медицинской диссертации». Завершающий этап достижения дидактических целей научной подготовки рассмотрен на четырех уровнях формирования умений, представляющих совокупность усвоенных знаний и сформированных навыков, характеризующих подготовленность аспирантов к самостоятельным и осознанным исследовательским действиям.

**Ключевые слова:** дидактические цели; научная подготовка; содержание учебного курса

**И. В. Видергольд, А. Я. Найн.**

**Развитие рефлексивного стиля профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения.....274**

В статье показана значимость рефлексивного стиля на развитие профессиональной мобильности руководителя муниципального образовательного учреждения. Приведены необходимые и достаточные требования для построения модели развития рефлексивного стиля профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** развитие; рефлексивный стиль; профессиональная деятельность руководителя; образовательное учреждение

**Н. А. Прилепская.**

**Акмеологический подход к инновационно-креативной работе педагога.....280**

В связи с модернизацией образования, в последние годы в отечественной системе начального профессионального образования наметилась тенденция к формированию инновационной, креативной и научной деятельности педагога. ....

Показателем мастерства являются проведение открытых уроков на современном оборудовании, разработка и внедрение рабочих тренажеров в урочную деятельность, участие педагогов в конкурсах областного и Всероссийского характера, работа на выставках. С позиций акмеологии в качестве цели образования рассматривается целостное развитие человека, индивидуальность которого выступает как высшая ценность.

**Ключевые слова:** Акме; целостность; индивидуальность; креативность; инновационная личность

**О. Н. Сусакова.**

**Критерии эффективности работы образовательной сети.....285**

В статье образовательная сеть рассматривается как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу свои образовательные ресурсы для повышения результативности образовательного процесса; это не просто продукт нового постинформационного общества, но и одно из направлений его развития. Критерии, предлагаемые автором, носят подчеркнуто объективный характер, что позволяет внедрить их в практику работы управлений образования разного уровня (районных, окружных, городских, областных).

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие; образовательные сети; критерии; постинформационное общество; образовательные ресурсы; альтернативные сети; сетевой продукт; межкультурные коммуникации

**О. В. Кириллова, Т. В. Кириллова, А. И. Давыдова.**

**Алгоритмизация процесса повышения профессионального уровня преподавателей в образовательном учреждении.....291**

В статье раскрывается проблема повышения профессионального уровня преподавателей в образовательном учреждении. Процесс повышения качества деятельности преподавателя рассматривается посредством процессного подхода. Предлагается блок-схема алгоритма повышения качества профессиональной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** алгоритм; модель; процесс; процессный подход; преподаватель; адаптация; профессионализм

**Раздел XII. Образование. Здоровье. Безопасность**

**Г. А. Безденежных.**

**Исследование уровня физической подготовленности дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.....298**

В данной статье показаны результаты наблюдения за уровнем физической подготовленности детей и уровнем развития физических качеств у детей, изменение показателей физического развития за полгода, причины, по которым достигнут прирост в уровне развития физической подготовленности.

**Ключевые слова:** развитие; дошкольники; качества; физический; прирост; уровень; подготовленность; тестирование; рост; динамика

**Т. В. Дюбина, А. И. Завьялов.**

**Технология оценки уровня подготовленности юных теннисистов.....303**

В данной статье рассматривается методика оценивания подготовленности детей младшего возраста в настольном теннисе на этапе начальной подготовки. Представлена экспериментальная часть, в том числе специальные упражнения, вошедшие в программу тестирования. Также представлены результаты исследования уровня подготовленности теннисистов младшего возраста СДЮШОР г. Красноярска.

**Ключевые слова:** подготовленность; теннис; уровень

**Раздел XIII. Размышление, обсуждение**

**Л. А. Шипилина.**

**Педагогическое образование: быть или не быть педвузу?.....309**

В статье представлены размышления автора по поводу проблемы, формулируемой в современных источниках как «кризис педагогического образования» в контексте профессионального управления образованием.

**Ключевые слова:** реформирование образования; педагогическое образование; педвуз; классический университет; социальный статус учителя; управление образованием

*Л. И. Костюнина, Л. Д. Назаренко.*

**Факторы, влияющие на степень согласованности двигательной и интеллектуальной деятельности спортсменов.....322**

Современные модели учебно-тренировочного процесса не обеспечивают интегративного воздействия на личность с целью ее гармонизации, спортивная подготовка и интеллектуальное развитие осуществляются локально, без учета их тесной взаимосвязи и согласованности. Необходимо выявление и обоснование факторов, обеспечивающих реализацию педагогической технологии сопряженного развития двигательного-координационных и интеллектуальных качеств.

**Ключевые слова:** сопряженное развитие двигательного-координационных и интеллектуальных качеств; познавательная деятельность; двигательного-координационные качества; восприятие; внимание; двигательная память; мышление

*А. В. Лялюк.*

**Педагогическая концепция профилактической работы среди учащихся школ по предотвращению потребления наркотиков как системная структура.....329**

В статье рассматривается вопрос о необходимости создания системы педагогических мер, ориентированных на формирование нравственно-эстетического иммунитета, который поможет в будущем человеку противостоять наркотическому соблазну.

**Ключевые слова:** педагогическая концепция; наркозависимость; антинаркотическая профилактика; учащиеся школ

**Правила оформления статей.....338**

# CONTENTS

## Section I. Vocational Training

*E. V. Tarabanco.*

**Future specialists in the context of pedagogical support professional development of students in the university.....24**

The paper analyzes the concept of «competitiveness». The paper attempts to consider the pedagogical support professional development of students in the university as a factor of competitiveness.

**Keywords:** Competition; competitiveness; teacher support; educational support services

## Section II. Information and pedagogical technologies

*M.A.Panfilov.*

**Vocational Training of the Lawyer in New Economic Conditions (technological vision).....28**

The new economic conditions call for reorganization of educational process in the system of higher schools. Those changes cause special interest of researchers to the method of pedagogical modeling as a universal pedagogical instrument.

**Keywords:** pedagogical designing; modeling representation of educational content

*E. V. Moshkina, O. G. Smolyaninova.*

**Module-Based Technology for Correspondence Students in the Moodle System.....39**

The authors analyzed experience of using module-based technology for organizing the academic process for correspondence university students. To organize the academic process at Correspondence Department in object-oriented environment module-based technology and rating assessment system is used.

**Keywords:** correspondence education; module-based technology; technology of blended learning; assessment system; Moodle system of educational management

*T. D. Stakhovets.*

**Testing in the John Raven's pedagogical conception.....53**

The article deals with the problem of testing from the point of view of the famous British psychologist John Raven. This article will be of great interest to all specialists in the theory and practice of pedagogy, researching the role and the place of testing in the nowadays education and working out the tests for trainees' certification of all stages of general and vocational education.

**Keywords:** educational testing; achievement test; educational evaluation; educational measurement; educational quality

## Section III. Language Culture

*N. E. Sedova, N. S. Kuznetsova*

**The competitiveness of formation of language competencies Foreigners enrolled in training courses on Russian as a foreign language.....61**

The paper defines particular school subject «Russian as a foreign language», analyzes characteristics of teaching foreigners to preparatory courses in Russian as a foreign language. This paper considers the possibility of using a modular system in the preparation of foreign students.

**Keywords:** Russian as a foreign language; language competence; levels of Russian as a foreign language; competency approach; a modular system



**S. E. Melchagova.**

**Global approach in modern foreign language education.....67**

The article contains the material on question of the complex approach to decision of the problem of the development of the humanitarian culture to personalities of the student in process of foreign language education, in particular – about global approach of the foreign education and its realization in practical teaching activity.

**Keywords:** global approach; contents of the foreign education; pedagogical technologies

**Section IV. Formation of Culture of the Person**

**L. P. Buday.**

**«Independent activity» as a condition of subjects of museum space creation.....74**

In article the concept «independent activity», stages of creation and realization of complex model of development the independent activity of subjects of museum space is considered.

**Keywords:** educational space of museum; subjects of museum space; model of development the independent activity of subjects, community of children and adults, cooperation of sociocultural institution

**I. A. Bandurina.**

**Scientific school as an environment of upbringing of ethical values of young scientists in the epoch of globalization.....88**

The article touches upon a topical question of the influence of the scientific school's cultural and educational environment on the formation of ethical values of academic community in the character of young scientists in the epoch of globalization. The author points out the distinctive features, by which one can identify a scientific school as a specific environment and also adduces the results of the investigation of upbringing the ethical values in young scientists made on the base of scientific schools of the Rostov State Transport University.

**Keywords:** globalization; scientific school; cultural end educational environment of the scientific school; characteristic features of the cultural and educational environment of the scientific school; ethical values of the scientist

**Section V. Improvement of quality of modern school education**

**A. V. Krinitsyna.**

**Adaptation of first-graders to school means of art creativity.....98**

In article the problem of social adaptation of the first-grader to school is considered. Art technologies are considered as the most comprehensible and an effective remedy of development of social adaptation. In article the analysis of art technologies in adaptation of the schoolboy is given, the structure of creative employment. The basic directions of work on development of adaptation of the younger schoolboy are considered, methodical recommendations to teachers on the organisation of the given activity are made.

**Keywords:** art technologies; the younger schoolboy; adaptation; creativity

**O. S. Matveyeva, A. Y. Nine.**

**Patterns of development of students' professional thinking culture.....102**

The article is concerned with the pattern of college student's professional thinking culture development based on the person oriented and complex approaches. The author also describes the pedagogical conditions required.

**Key words:** patterns; pattern of development of culture of the professional thinking; person oriented and complex approaches; pedagogical principles

*Y. V. Ivanova.*

**Reading “Krokhotki” by A. I. Solzhenitsyn and “Krupinky” by V. N. Krupin. To the question of forming literary abilities of senior pupils.....109**

The article considers problems of literary ability development among senior pupils at concurrent studying of A. I. Solzhenitsyn and V. N. Krupina works in 11th grade with combination of traditional methodic approach to studying of the literary work in school and new information technologies.

**Keywords:** information technology; literary development; literary abilities; intra-subject ties; comprehension; imagination; artistic form

*M. Y. Ivanova.*

**The semantic analysis of the text at Russian lessons in the senior classes.....119**

This article considers a sense relations between and in a parts of essay. Based on theoretical point this article gives us recommendations how to refine on methods of the semantic analysis of the text at Russian lessons in the senior classes, especially Universal’s state exam composition training.

**Keywords:** semantic analysis sense relations; cause-effect relations; identity relations; contrastive-comparative; relations, essay

*M. A. Moshkina.*

**Extralinguistic factors During training schoolboys of written speech.....127**

This article contains of the difficulty in developing writing language of pupils. Author uses the researching of Russian and foreign scientists. She suggests to use extra-linguistical information of training.

**Keywords:** spiritually-moral education; modern socially cultural conditions; the speech environment and cultural traditions of people

*G. G. Suleimanov, H. Sh. Shihaliev.*

**The role of motivation during teaching mathematics in V–IX forms of a rural national school as a factor of increasing the quality of pupils’ knowledge.....133**

Motivation, being one of the means, which leads to increasing the quality of pupils’ knowledge, doesn’t always find its reflection during the teaching process, especially where it is necessary, for example, at the Dagestan national school where the teaching mathematics is held in Russian – not native language for pupils. The work reveals the role of motivation in Dagestan rural school, in V-IX forms. The actuality is based and the examples of methods of approach are presented towards the working out and realization of exercises during the teaching mathematics.

**Keywords:** rural national school; Dagestan conditions; motivation; effectiveness; the system of exercises; the method of its using

*S. I. Popova.*

**Pedagogical Regulation of the Pupil’s Emotional State.....141**

In article the problem of the reference to private world of the child through process of professionally organised pedagogical regulation of an emotional condition of the pupil is considered. The technique of regulation of an emotional condition of the schoolboy is offered, the logic of pedagogical influence is built, the model of a technique of pedagogical regulation of an actual condition of the child is developed. The author comes to a conclusion that the teacher in the course of pedagogical regulation promotes formation of the pupil as subject of self-regulation.

**Keywords:** pedagogical regulation; self-regulation; a semantic context; personal sense; valuable orientations; individual experience; actual and potential a condition of the subject; valuable relations

**I. A. Kurkov.**

**Readiness of the teacher for an economic education of younger schoolboys as a pedagogical phenomenon.....152**

Social and economic development of a society in many respects depends on level of an economic education of rising generation. It becomes an integral part of cultural shape of the modern person and the precondition of successful activity practically in all spheres and economy branches.

**Keywords:** economic literacy; formation of economic culture; reparation of the teacher

**Section VI. Ethnopedagogical culture in modern educational space**

**G. A. Nikitin.**

**Formation of the student technologic culture in the context of the employment organization based on ethnoaesthetic values.....156**

Social cataclysms notably modified ethnoaesthetic values in the society that had promoted the rise of wild children. There is a need to find educational technologies, forms of employment organization as a source of student technologic culture.

**Keywords:** ethnoaesthetics; values; technologic culture; craft technologies; labour unions; model; school company; enterprise

**Section VII. History of the Pedagogical Theory and Practice**

**E. N. Paliy.**

**Humanitarian education and salon culture elements at higher education institutions of the XIXth century.....166**

At technical higher educational institutions of the XIXth century, major importance was attached to humanitarian education. Salon culture elements are found in out-of-school activities with students.

**Keywords:** salon culture elements; cultural heritage; cultural inheritance; norms and ideals of high culture

**V. A. Zverev.**

**Sacred occupation: selfless devotion of village school in memoirs of novosibirsk teachers.....181**

New sources of pedagogical history are published in the paper – three memoirs of teachers about their lives and professional carriers in the context of the history of the country. The events described – both personal and socially significant ones – took place in 1925–1926 and in 1950–1980ies at remote village schools of the Novosibirsk Region (Kupinsky, Maslyaninsky and Moshkowsky areas).

**Keywords:** pedagogical sources; memoirs of teachers; pedagogical local history; teaching in Siberia; village school

**L. V. Vlasova.**

**The religious content in education of social disadvantaged children in the end of the XIX– up to the beginning of the XX cent.....193**

In the article the questions of the contents of the religious and moral education in the first child welfare for the children of pre-school age in Russia in the end of the XIX– up to the beginning of the XX cent. (children's home, day nursery, children's home of diligence) are considered.

**Keywords:** charitable institutions; inner world; social organisations; religious and moral education; religion, orthodoxy

***T. P. Dneprova.***

**Conservative Liberal consensus in the national education.....199**

The article gives the rationale and opportunities for overcome the historical confrontation conservative and liberal educational paradigm in the national education on the basis of national tolerance.

**Keywords:** consensus; conservative pedagogical paradigm; liberal pedagogical paradigm; dual opposition; national tolerance

***I. A. Churikov.***

**Conformity to the nature of national educational experience finno-ugrov.....207**

One of ways of perfection of an educational system is use of riches of national pedagogics, in particular, Finno-Ugric national experience, conformity to the nature, education. In article values and features of educational traditions finno-ugrov are stated.

**Keywords:** Ethnopedagogical culture; national qualities of the person; conformity to the nature, individuality; ethnic features; educational traditions; Finno-Ugric experience of education

***V. A. Barinov, K. V. Barinova.***

**D. I. Mendeleyev: from school teacher to a world-famous scientist.....214**

For the first time authors consider D. I. Mendeleyev's life and work in connection with Russian libraries which book funds he used. It is shown that a majestic pyramid of scientific achievements and creative heritage of our famous compatriot leans against the fundamental basis – libraries.

**Keywords:** Mendeleyev; a scientist; a teacher; Russian libraries; a scientific and creative heritage; «Name of Russia»

## Section VIII. Comparative pedgogics

***Ye. V. Marchuk.***

**Initial Vocational Training in Germany in the Situation of Social and Historical Development.....226**

Here is given the short survey of the basic stages of primary vocational training system in German, the basis of which is professional education based on dualism. The mein premises, factors, laws of the professional education development are exposed.

**Keywords:** primary professional education; industrial training; modernization

## Section IX. Psychological Research

***I. N. Yefremkina.***

**Age features of tolerance and ethnic stereotypes of teenagers.....233**

The article contains the results of the empirical research are carried out in Penza and the Penza area. It is supposed, that the level of tolerance and ethnic stereotypes of teenagers are connected with the years: teenagers of 15–16 years are characterized by higher level of tolerance, them heterostereotypes also have a positive emotional orientation and expressiveness in comparison with teenagers of 12–14 years.

**Keywords:** tolerance–intolerance; a social distance; ethnic stereotypes; autostereotypes; heterostereotypes; expressiveness of a stereotype; an emotional orientation of a stereotype

Section X. **Correction pedagogics, applied psychology**

*S. B. Narsulaev, T. B. Danilova, L. A. Shuklova.*

**In the centre of attention of the authors of this article is the problem of development of the inclusive education.....242**

The analysis of modern position of this problem permits the authors to pick out some problems of the process of getting new model of teaching children with different variants of anomalies and psychological and physical development and to show one of the possible variants of its realization in conditions of secondary education

**Keywords:** Inclusive education; special needs; limited possibilities of health; psychological and educational support; and diagnostics

*O. A. Bezrukova, E. V. Khoroshavina.*

**Comparative analysis of the maturity level of children of preschool age with a primary and secondary speech pathology.....248**

One of the topical problems that teachers of specialized preschools face today is a development of models, methods and techniques of work with the children the speech impairments of which bear features of systematic character (the systematic speech impairments). The systematic speech impairments may have primary nature, for example retarded speech (RS). And they may be secondary defect in relation to the main form of general mental dysontogenesis, for example at mental retardation (MR), mental deficiency (oligophrenia), epilepsy, genetic diseases and etc. Quite often children with RS and MR go into one group of preschool on basis of the generality of external speech language manifestations. Though, correcting-developing work has to be different for these categories of children.

**Keywords:** speech-language capacity; the systematic speech impairments; primary and secondary speech pathology; children of preschool age

*V. S. Kiseleva.*

**«Mixed» dyslexia and its correlation with the peculiarities of short-term visual memory and oral speech development.....255**

This article is devoted to the investigation of the most difficult type of dyslexia, in which the technical and semantic disturbances of reading are combined. The article reveals that the peculiarities of short-term visual memory and oral speech can cause the independent combination disturbances of the technical and semantic part of reading among schoolchildren.

**Keywords:** “Mixed” dyslexia; short-term visual memory; oral speech.

Section XI. **In-service training of the pedagogical staff. Management of education**

*O. V. Osetrova.*

**The peculiarities of didactic aim relationship of the scientific training with the contents of the teaching course for the post-graduates of the medical university.....267**

The achievements of the stages of the didactic aims of the scientific training are defined and the relationship with the contents of the studying according to the teaching course “The Basis of the Training of the Medical Thesis” are determined.

The final stage of the didactic aim achievements of the scientific training are investigated at the forth-stage of the forming skills, representing all obtained knowledge and skills, characterizing the preparation of the post-graduates for their own scientific actions.

**Keywords:** didactic aims; scientific training; the contents of the teaching course

***I. V. Vidergold, A. Y. Nine.***

**The development of reflexive style of administrator's professional activity in the municipal educational establishment.....274**

In this article the author shows the importance of reflexive style for administrator's developed professional mobility in the municipal educational establishment. There are necessary and sufficient requirements to create a model of the development of reflexive style of administrator's professional activity in the municipal educational establishment.

**Keywords:** development; reflexive style; administrator's professional activity; educational establishment

***N. A. Prilepskaya.***

**The Acmeology approach to innovative-creative work of the teacher.....280**

In connection with an education modernisation, last years the tendency to formation of innovative, creative and scientific activity of the teacher was outlined in domestic system of initial vocational training.

Skill indicator are carrying out of open lessons on the modern equipment, working out and introduction of working training apparatus in fixed activity, participation of teachers in competitions of regional and All-Russia character, work at exhibitions. From positions Acme as the formation purpose complete development is considered development of the person, which individuality acts as a supreme value.

**Keywords:** Acme; integrity; individuality; creativity; the innovative person

***O. N. Susakova.***

**Criteria of efficiency of work of educational network.....285**

In the article an educational network is examined as an aggregate of subjects of educational activity, giving to each other the educational resources for the increase of effectiveness of educational process; it is not simple product of new post-informative society, but also one of directions of his development. Criteria, offered by an author, carry underline objective character, that allows to inculcate them in practice of work of managements of formation of different level (district, circuitous, town, regional).

**Keywords:** network co-operation; educational networks; criteria; post-informative society; educational resources; alternative networks; network product; cultural communications

***O. V. Kirillova, T. V. Kirillova, A. I. Davydova.***

**Algorithmization of the lecturers' occupation level improvement process in an educational institution.....291**

In the article the problem of lecturers' occupation level improvement in an educational institution is developed. The process of lecturer's activity quality improvement is analyzed by means of the process approach. The article gives the data-flow diagram of the quality improvement of the pedagogic team of an educational institution professional activity.

**Keywords:** algorithm; model; process; process approach; lecturer; adaptation; professionalism

**Section XII. Education. Health. Safety**

***G. A. Bezdenezhnykh.***

**Research of level of physical readiness of preschool children in the conditions of preschool educational institution.....298**

In given article results of supervision over level of physical readiness of children and a level of development of physical qualities at children, change of indicators of physical development for half a year are shown. The reasons on which the gain in a level of development of physical readiness is reached.

**Keywords:** development; preschool children; qualities; physical; a gain; level; readiness; testing; growth; dynamics

***T. V. Dyubina, A. I. Zavjalov***

**Technology assessment level of preparedness young tennis.....303**

Technique of estimation of level of readiness of young tennis players. In given article the technique of estimation of readiness of children of younger age in table tennis at a stage of initial preparation is considered. The experimental part, including the special exercises which have entered into the program of testing is presented. Also results of research of level of readiness of tennis players of younger age СДЮШОР of Krasnoyarsk are presented.

**Keywords:** readiness; tennis; level

### Section XIII. Reflections and Discussions

***L. A. Shipilina.***

**Pedagogical education: should teacher's training colleges exist?.....309**

In the article the author speaks about the problem which is described in modern sources of information as “crisis of pedagogical education” in the context of professional education management.

**Keywords:** education reforming; pedagogical education; teacher's training college; classical college; social status of teacher; education management

***L. I. Kostyunina, L. D. Nazarenko.***

**Factors which influence the degree of the coordination of the engine and intellectual activity of the athletes.....322**

The Revealed particularities of the perception of the technology motor action in round-robin and acyclic sports. Using the methods of the shaping the perception of the technical methods of the under study physical exercises promotes understanding the particularities of the structured contents motor action, the best orientation in space-temporary and space-power parameter of the motion.

**Keywords:** the combined development of engine-coordination and intellectual qualities; cognitive activity; engine- coordination qualities; perception; attention; engine memory; thinking

***A. V. Ljaljuk.***

**Pedagogical concept of preventive work among secondary school pupils on drugs consumption prevention as the system structure.....329**

The problem of the pedagogical measures system creation necessity, oriental on moral aesthetic immunity which will help a person to withstand a drugs temptation in future.

**Keywords:** pedagogical concept; drug dependence; anti drug prevention; secondary school pupils

**Rules of registration of papers.....340**

# РАЗДЕЛ I

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 37. 01

***Тарабанько Евгения Викторовна***

*Старший преподаватель кафедры культуры ФГОУ ВПО Дальневосточного государственного аграрного университета, kyz1108@yandex.ru, Благовещенск*

### **КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

***Tarabanko Evgenia Victorovna***

*The main teacher of the culture department of the FSEI HPE Far Eastern state Agrarian University, kyz1108@yandex.ru, Blagoveshchensk*

### **FUTURE SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL SUPPORT PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE UNIVERSITY**

Система высшего образования развивается в настоящее время в контексте рыночных преобразований, вследствие чего всё больше ощущается потребность в специалистах, способных анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, действовать не в соответствии с имеющимися стереотипами, а принимать и реализовывать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции.

Развитие системы образования в условиях рыночной экономики приводит к тому, что становится возможным использование экономических категорий в педагогике. К таким категориям относятся спрос и предложение, конкуренция и конкурентоспособность.

В настоящее время понятия «конкуренция» и «конкурентоспособность» применительно к будущим специалистам используется достаточно часто, но в литературе нет единого подхода к определению этих понятий.

Понятие «конкурентоспособность» рассматривали такие ученые, как Р. Я. Ахметшин, В. С. Безруков, А. А. Вербицкий, О. В. Душкина, А. Н. Леонтьев, Л. М. Митина, В. Окрепилов, Р. Фатхутдинов, Б. Сербиновский, В. Синько и др. Несмотря на разность подходов, в своих исследованиях авторы стремились обозначить социальную активность личности во всех сферах жизнедеятельности.

По предположению Л. М. Митиной (2002), конкурентоспособность есть достижение и успех в деятельности.

Е. Л. Богдановой (1992) «конкурентоспособность» определена, как степень развития индивида и его квалификации, то есть качественные характеристики работника [1].



Под конкурентоспособностью С. В. Рачина понимает объективную подготовленность и субъективную готовность работника участвовать в конкурентных отношениях, возникающих в трудовой сфере [3].

Обобщая представления ученых по данной проблеме можно считать, что конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленных целей в разных быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач.

Конкурентоспособность специалиста в общем виде можно определить как интегративную характеристику, обеспечивающую ему более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда, устойчиво высокий спрос на его услуги. Она определяется степенью соответствия личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков конкретного специалиста объективным требованиям профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям; ее развитие проходит под воздействием множества факторов.

В педагогике факторы определяются как значимые обстоятельства, обуславливающие успех, эффективность какого-либо процесса. Таким образом, факторы конкурентоспособности специалистов – это те значимые обстоятельства, от которых зависит эффективность ее формирования.

Фактором развития конкурентоспособности может стать педагогическое сопровождение профессионального становления студентов в вузе.

Педагогическое сопровождение профессионального становления студента понимается как процесс построения внутреннего состояния человека, формирование у него осознанного оптимизма, умение справляться с трудностями, самостоятельно определять свою образовательную и профессиональную траекторию, что в современных условиях является одной из важных характеристик специалиста.

Исследование образовательных, профессиональных и социокультурных запросов и потребностей студентов позволяет выявить основные направления службы сопровождения: психолого-педагогическое сопровождение; сопровождение в учебной деятельности; сопровождение карьеры; социально-культурное сопровождение. На базе этих направлений могут быть организованы соответствующие службы. Каждая служба выбирает самостоятельный способ организации своей деятельности, преследует конкретные цели и задачи, отводит определенные функциональные роли участникам образовательного процесса в сопровождении студентов.

*Служба психологической поддержки преследует следующие цели:*

- психологическая поддержка студентов различных форм обучения и социальных категорий в процессе их обучения в вузе;
- содействие развитию творческих способностей и повышению уровня общей культуры студентов;
- преодоление обстоятельств, препятствующих успешному обучению.

Направления работы:

– разработка и введение в учебный процесс (на факультативной основе) учебных модулей по психологическим проблемам (саморегуляция поведения, конфликтология, психология управления, профессиональное и межличностное общение);

– психологическая консультация по личным проблемам (стрессы, конфликты, семейные отношения, межличностное общение);

– проведение психопрофилактических мероприятий предупредительного характера с целью предотвращения нежелательных психологических последствий в развитии личности (отставание в учебе, нежелательных черт характера, привычек и склонностей);

– психологическая коррекция имеющихся недостатков в развитии и поведении студентов с использованием методов психотерапии, социально-психологического тренинга, аутотренинга, приемов внушающего воздействия.

*Служба учебной поддержки. Цели данной службы:*

– формирование и развитие доступности высшего образования в вузе, реализация учебной и информационной поддержки студентов различных форм обучения;

– повышение эффективности взаимодействия административных структур университета в целях повышения качества организации учебного процесса.

*Направления работы:*

– реализация индивидуальных программ обучения;

– контроль качества обучения;

– контроль уровня знаний студентов, восполнение пробелов в знаниях;

– координация деятельности по формированию современного методического обеспечения учебного процесса (аудио, видео, компьютерные и современные печатные материалы, базы данных);

– консультирование по правовым вопросам прохождения обучения.

*Служба сопровождения карьеры ставит перед собой следующие цели:*

– профориентация абитуриентов и студентов вуза;

– помощь студентам в достижении необходимого квалификационного уровня, достаточного для практической работы по специальности после окончания университета;

– помощь в трудоустройстве по специальности после окончания университета.

*Направления работы:*

– психодиагностика личности студента на соответствие требованиям профессиограммы (психограммы) в будущей деятельности;

– создание банка данных по потенциальным работодателям;

– организация результативного прохождения практики студентов с учетом личностных качеств и рынка труда;

– консультативная помощь по вопросам трудоустройства;

– помощь в организации предпринимательских структур самими студентами и выпускниками;

– мониторинг продвижения выпускников.

*Служба социально-культурного сервиса, ее цели:*

- реализация социальной поддержки студентов различных форм обучения и социальных категорий в процессе их обучения в университете;
- повышение эффективности взаимодействия администрации вуза со студенческими общественными организациями и развитие студенческого самоуправления;
- повышение эффективности культурно-массовой и оздоровительной работы в вузе, содействие развитию творческих способностей и повышение уровня общей культуры студентов.

*Направления работы:*

- поддержка различных социальных групп и адресная социальная помощь;
- развитие студенческого самоуправления;
- работа с творческими группами;
- организация быта студентов, расселение в общежитиях;
- оздоровление студентов, пропаганда здорового образа жизни;
- организация досуга спортивных мероприятий и активного отдыха студентов;
- оказание правовой помощи различным категориям малообеспеченных студентов из числа социально незащищенных слоев населения [5].

Создание таких служб окажет существенную помощь в сопровождении студентов для решения разных проблем как личного, так и профессионального становления, а также будут способствовать формированию конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда.

**Библиографический список**

1. Данилова, Т. А. Формирование конкурентоспособной личности в образовательном процессе вуза [Текст]/ Т. А. Данилова // Известия государственного педагогического университета им. Герцена. – 2008. – Выпуск 88. – С. 270–275.
2. Савчук, С. Г. Совершенствование структуры и качества профессионального образования как способ повышения конкурентоспособности молодых специалистов [Электронный ресурс]/ С. Г. Савчук, О. В. Кравченко// Сайт Алтайского политехнического колледжа. <http://college.biysk.secna.ru/konf2003/kravbt.htm>
3. Славова, Л. Д. Конкурентоспособность молодого специалиста в современных реалиях [Электронный ресурс] / Л. Д. Славова // Publishing house Education and Science s.r.o.[http://www.rusnauka.com/9\\_EISN\\_2007/Economics/21465.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_EISN_2007/Economics/21465.doc.htm)
4. Холодцева, Е. Л. Рыночная ориентация характера конкурентоспособной личности [Электронный ресурс]/ Е. Л. Холодцева//2-я международная научная интернет-конференция «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности». – <http://konfep.narod.ru/holod.htm>
5. Шабунина, В. А. Система воспитательной работы в сельскохозяйственном вузе. [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук./ В. А. Шабунина – М., 2001. – 24 с.

## РАЗДЕЛ II

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

УДК 37

***Панфилов Михаил Анатольевич***

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин Образовательное учреждение высшего профессионального образования Центросоюза РФ «Саранский кооперативный институт», smelkov@93mail.ru, Саранск*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ЮРИСТА В НОВЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ (ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ВИДЕНИЕ)**

---

***Panfilov Mikhail Anatolyevich***

*Candidate of pedagogy, senior lecturer, head of the chair of civil law disciplines of the Saransk Co-operative Institute, smelkov@93mail.ru, Saransk*

### **VOCATIONAL TRAINING OF THE LAWYER IN NEW ECONOMIC CONDITIONS (TECHNOLOGICAL VISION)**

Социально-экономические изменения в стране, новые требования к уровню образованности личности, развитие компьютерной техники и информационных технологий делают актуальной повышенную способность адаптировать выпускника вуза к меняющейся социальной среде, что обуславливает разработку направлений кардинальной модернизации высшего образования. Повышается и социальная значимость в обществе профессии юриста, которая определяется следующими задачами: формирование правового государства, совершенствование государственной системы управления, укрепление властной вертикали, наведение порядка в целом, а также сопровождающие эти процессы обновление законодательства и усиление борьбы с правонарушениями. Удовлетворение потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном юридическом образовании требует повышения социального статуса юристов, способных решать профессиональные задачи в современных условиях и нести правовую культуру в общество.

Итак, обеспечение высокого качества содержания юридического образования, отвечающего современным запросам рынка труда, невозможно без обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, модернизации образовательных технологий, обеспечения единства теоретического и практического обучения будущих юристов, овладения мыслительными операциями, приемами и способами умственной деятельности и их осознанного применения.

*Однако технологическое видение педагогической практики, работ, посвященных общим и частным методам процесса обучения в образовательных учреждениях юридического профиля, приводят к следующим выводам.*

*Первое.* При традиционной организации высшее юридическое образование по своему содержанию имеет преимущественно трансляционный характер:

- основным показателем успешности обучения служит способность студентов к запоминанию и воспроизведению учебной информации; знаниевая парадигма образования не нацелена на становление и развитие личности юриста (понимается как средство «натаскивания» на определенные знания);

- в практической деятельности у большинства преподавателей отсутствует процесс создания педагогического проекта (в системе занятий нет целостной основы проектного воплощения характера и содержания профессионального труда);

- преподаватель не в должной мере проводит анализ целей применительно к конкретным задачам обучения, не всегда присутствует объективный контроль степени их достижения, доминирующими являются технологии одного занятия, а не предмета в целом;

- виды учебной деятельности, в которые включается студент, не всегда соответствует его возможностям, не создают условия для его интеллектуального развития;

- большинство преподавателей испытывают трудности в приближении педагогического процесса к реальным условиям будущей профессиональной деятельности студентов.

*Второе.* Имеется разрыв во взаимодействии теории и практики технологического порядка:

- значительное число научных исследований носит рекомендательный характер и субъективный подход; отсутствует научно обоснованная концепция проектной деятельности преподавателя, что не позволяет построить эффективную технологию образования;

- учебно-методические пособия, практикумы обнаруживают однообразие логических структур: процесс формирования мыслительной деятельности студентов характеризуется репродуктивным уровнем усвоения знаний и умений, ограниченностью обратной связи, ориентацией только на варьирование предметного содержания заданий, не обучая студентов различным приемам логического мышления, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач лежат в недостаточной логической подготовке. Преподаватель не в должной мере: а) формирует у будущих юристов умений системно анализировать правовые явления; не закладывает основ поисковой деятельности в области профессионального труда; б) внедряет дифференцированный, многовариантный и разноуровневый подходы к организации учебного процесса.

Итак, профессиональная подготовка выпускников юридического факультета нуждается в совершенствовании содержательной стороны образова-

ния: «из множества возможных способов организации и развития практики образования во всех многообразных его видах и типах наиболее радикальным сегодня является метод проектирования» [1, с. 66]. Именно поэтому представляется чрезвычайно полезным решение задач совершенствования проектировочной деятельности преподавателя: умения формулирования конкретных целей и планирования обучения с учетом поставленных целей. С этой целью в образовательный процесс необходимо проецировать значимые технологии, в которых участники образовательного процесса реконструируют учебный материал с извлечением из него актуальных жизненных смыслов. Так, обеспечение высокого качества юридического образования на основе соответствия его актуальным и перспективным потребностям личности возможно при освоении в образовании специализированных аналитических технологий: необходима организация такого учебно-воспитательного процесса, который бы ориентировал на профессиональную подготовку, способствующую формированию познавательной самостоятельности, применению знаний в измененных ситуациях, стремлению к овладению знаниями, потребности в самообразовании.

Выявлены причины [2, с. 11], актуализирующие проблему педагогического проектирования: развитие инновационных процессов в российском образовании (формирование у преподавателя системы проектировочных умений, овладение алгоритмом их осуществления); переход от централизованной к децентрализованной форме управления образованием (самостоятельное создание инновационных моделей педагогических систем); диверсификация образования. Таким образом, педагогическую деятельность нужно проектировать и приемам проектирования необходимо профессионально обучать, поскольку это особый вид деятельности, который определяется в области педагогики взаимосвязью педагогической науки и практики, а сам процесс проектирования – важное практическое дело и знание его основ приобретает большое теоретико-методологическое и практическое значение.

В связи с этим несомненный интерес представляет исследование Н. О. Яковлевой [3], в котором проблема проектирования выводится на одно из первых мест в теории педагогики и практике образовательной деятельности и рассматривается как педагогический феномен, как деятельность, осуществляемая в условиях образовательного процесса, направленная на обеспечение эффективного функционирования и развития.

Не менее интересным является исследование Г. Е. Муравьевой [4, с. 130–131] в содержании, которого отражается технологическая структура образовательного процесса, а проектирование рассматривается как:

1) вид профессионально-педагогической деятельности, имеющий свои: закономерности (эффективность проектирования образовательного процесса; отражение в проекте компонентов проектирования: технологического, управленческого, инструментального, информационного; выбор технологического способа обучения в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых и стратегий проектирования; качество проектирования – часто-

та обратных связей и корректировок в процедуре проектирования; полнота учтенных факторов) и *принципы* (соответствия модели деятельности познавательным потребностям обучаемого и соответствия структуры деятельности преподавателя технологическим операциям; отражения личности преподавателя в образовательном процессе; психологического обеспечения – формирование положительной мотивации учения);

2) предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов: «последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников» [5, с. 96].

При всех различиях в решении проблем проектирования педагогических технологий исследователи (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, И. Я. Лернер, В. М. Монахов, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенин и др.) достаточно единодушны в определении его сущности:

1) проектирование педагогических технологий на дидактическом уровне определяется как учебный процесс, который требует обоснования, описания, составления поэтапного плана действия;

2) проблема разработки педагогической технологии ставится в плоскость ключевых задач проектной деятельности преподавателя;

3) благодаря педагогическому проектированию учебно-воспитательный процесс делается технологичным, что взаимосвязано с педагогическим мастерством и может быть обеспечено только высококвалифицированным преподавателем, у которого сформированы умения «профессионально владеть способами конструирования и оформления собственных оригинальных методик...» [6, с. 68]. Именно поэтому качество профессиональной подготовки выпускников вуза находится в прямой зависимости от внедрения в педагогическую практику современных специализированных технологий обучения, направленных на развитие аналитических и творческих способностей личности.

Именно в этой связи перейдем непосредственно к рассмотрению процесса проектирования, которое становится ключевой задачей проектной деятельности преподавателя. Здесь необходимо сделать существенное замечание, что проектирование нами рассматривается как последовательная разработка серии сменяющих друг друга моделей по мере приближения к моделируемому объекту.

Исходные принципы проектирования дидактического процесса сформулированы М. П. Беспалько [7, с. 217]: диагностическое целеполагание, минимизация содержания обучения, создание среды для деятельности, адекватной содержанию и целям обучения, формирование у учащихся специфичных методов мышления, объективный контроль качества обучения. При проектировании педагогической технологии мы заимствовали основные положения методологии проектирования: техноцентризму противопоставляется «новый теоретический принцип создания учебных предметных сред»; интеграция в учебном процессе учебной, учебно-научной, методи-

ческой деятельности преподавателя и студента; ориентация на формирование полноценной учебной деятельности; ведущий принцип в проектировании педагогической технологии – активность самого обучающегося; многоаспектная реализация принципа наглядности; реализация уровневой дифференциации на основе сочетания индивидуального подхода с коллективной формой учебной деятельности.

По нашему предположению, наиболее полную реализацию педагогических функций обеспечивает педагогическое моделирование учебного содержания. При этом методологическим основанием можно считать системный подход, который рассматривает проект педагогической технологии как логическую систему: педагогическая теория (методологический уровень) – педагогическое проектирование (дидактический уровень) – педагогическая практика (методический уровень). В процессе проектирования моделирование используется для логического упорядочения учебного материала, построения семантических схем, представления учебной информации в наглядной форме с помощью мнемонических правил. При этом проблема разработки педагогической технологии понимается как важнейшая профессионально-педагогическая функция преподавателя, которая является объектом теоретико-методологического анализа.

Проектирование педагогической технологии модельного представления учебного содержания [8] представляет собой центральную процедуру, которая устанавливает связи и зависимости всех элементов, а также дает целостное представление о технологии обучения, что позволяет перейти к созданию конечного продукта – к практическому воплощению созданного проекта. Работа на этом этапе «считается верхом технологического и методического мастерства учителя», так как все здесь «представляется в технологическом виде и может быть существенно улучшено и оптимизировано по определенным процедурам» [9, с. 29].

Процесс моделирования проектной деятельности преподавателя целесообразно рассматривать по аналогии с моделированием этапов производственного цикла. Поэтому в логике реального производства с учетом принципа вариативности как ведущей предпосылки создаваемой педагогической технологии нами выделены этапы педагогического проектирования. При чем каждый этап рассматриваем как дидактическую целостность, которая имеет свое содержание, средства, способы реализации и решает свои специфические задачи.

**1-й этап. Предпроектная деятельность.** Проектирование педагогических технологий обучения требует создания ее психолого-педагогических основ, важной частью которых является методология проектирования новой технологии как системы учебной деятельности.

**2-й этап. Проектирование технологии обучения.** Необходимо определить элементный состав технологии обучения как условия создания целостного проекта во взаимосвязи его составных частей.



**3-й этап.** *Реализация проектной деятельности (собственно обучение).* На данном этапе проектной деятельности появляется основной продукт функционирования педагогической технологии, а также определяются виды познавательно-преобразовательной деятельности.

*Остановимся на характеристике 2-го этапа.* Педагогическая технология модельного представления учебного содержания в своей логике имеет три основания: 1) компонентный состав; 2) системообразующие факторы структурирования учебного содержания; 3) уровни технологии.

**1. Компонентный состав** – относительно обособленный и вместе с тем соподчиненный параметрический состав педагогической технологии, который, на наш взгляд, качественно и количественно меняет ее содержание (уплотнение знаний, концентрация разнообразных способов действия и т. п.):

- целевой – включает определенную цель, на которую направлен весь учебный процесс (ведущую цель и дифференцированные цели);

- содержательный – отражает быстрое обновление научно-технических знаний, многообразие и сложность современного знания; разнообразие применяемых учебных средств, принципов и методов, наиболее эффективно обеспечивающих достижение педагогической цели;

- деятельностный – определяет механизм взаимодействия преподавателя и обучающегося, организацию и формы этого взаимодействия, а также принципы управления учебным процессом;

- компонент управления – выявляет уровень реализации поставленных в педагогическом процессе целей (дает возможность оценить эффективность действующей системы, проследить динамику учебного процесса);

- корректирующий – обеспечивает контроль действий студента (самостоятельный элемент, планируется в виде свободного перемещения во временных рамках учебного содержания).

**2. Системообразующие факторы** – позволяют получить «определенным образом отобранное и структурированное педагогически целостное содержание» [10, с. 5]:

- 1) средства структурирования учебного содержания (различные формы свертывания-развертывания учебного содержания в логический конструкт), контроля, стимулирования и управления познавательной деятельности студентов;

- 2) обобщенные способы организации познавательной деятельности: организованная преподавателем индивидуализированная учебно-познавательная деятельность студентов в условиях логико-смыслового моделирования.

**3. Уровни технологии** – требует от преподавателя специального конструирования учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций, форм контроля. Это определяет принципиально иную логику отбора и структурирования содержания, позволяет рассматривать изучаемое явление во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими, включает в учебный процесс варьирование и свободный выбор параметров учебной деятельности и смоделированной профессиональной деятельности.

1-й уровень – овладение методологическими знаниями (дидактическая суть – включение в процесс изучения учебного предмета не только собственно предметных знаний, но и некоторых компонентов знания логико-методологического характера).

2-й уровень – выявление принципов и способов оптимизации образовательного процесса (преобразование учебной деятельности: уточнение того, каким образом использование модельного представления учебного содержания влияет на учебный процесс).

3-й уровень – модельное представление учебного содержания (перевод обучающихся на самый высокий уровень обобщенности, глубины и систематизированности знаний). Этому уровню отводится в обучении особая роль и поэтому требует более подробного описания.

Изучение каждого блока учебной информации начинается с построения логико-смысловой модели. При этом предлагается применить вспомогательную знаковую систему: знаково-символический язык (криптограммы, графические морфемы, специальные шрифты), который количественно ограничен (не более 10), отличается унифицированностью, актуализацией смысловых элементов, использованием ассоциативности и стереотипов и несет определенную текстовую нагрузку и используется в различных модификациях. Основная функция данного символического средства – дать через каждое частное проявление целостный образ изучаемого явления-процесса.

Необходимо также рассмотреть специальные педагогические **приемы и способы** построения учебной деятельности в условиях модельного представления учебного содержания. К ним мы отнесли следующие структурно-содержательные и процессуальные компоненты.

*1. Варианты отработки учебного содержания:*

а) в аудиторное время (позиция педагога опосредована, но не пассивна) преподаватель в лекционной практике использует логико-смысловые схемы, что позволяет концентрировать внимание студента, быть более последовательным в переходе к важнейшим сторонам изучаемого предмета; студент различает особенности, выделяет тип связей и отношений элементов, их пространственно-временную упорядоченность;

б) во внеаудиторное время – построение логико-смысловой модели, где в наглядной форме раскрывается содержание и взаимосвязь категорий, законов и понятий, где каждому частному элементу соответствует свое содержание (перекодирование информации). При этом моделирование рассматривается как этап деятельности, который характеризуется изменением состояния и улучшением функционирования системы.

2. *Формы представления студентам новых знаний (системообразующая характеристика)* – самостоятельная работа, которая представляет собой организованную педагогом активную, предельно индивидуализированную учебно-познавательную деятельность студентов. Организация такой деятельности позволяет осуществлять процесс обучения на основе структу-

рирования учебной информации в логико-смысловую модель на бумажный носитель или в электронный документ.

*3. Управление учебной деятельностью студентов (процесс управления учебной деятельностью сопровождается постепенной убывающей помощью студентам в овладении способами самостоятельного действия):*

*первый этап* – организация совместной деятельности преподавателя и студента: а) по заданному преподавателем образцу студенты составляют логико-смысловые модели (простое воспроизведение действий преподавателя); б) апробирование в учебной деятельности предложенных преподавателем алгоритмов (выполняется самостоятельная работа, которая предполагает фрагмент составления схемы-конспекта и базируется на понимании сущностных и отличительных характеристик изучаемых явлений);

*второй этап* – минимальное педагогическое управление со стороны преподавателя. Студент самостоятельно: а) осуществляет полный отбор информации из всего потока; б) определяет наиболее рациональные и эффективные пути решения поставленных перед ним проблем; в) самостоятельно выполняет типовые задания: интериоризация действий – самоконтроль;

*третий этап* – полная самостоятельность в организации познавательной деятельности (автоматизация умственных действий); студентам предлагают выполнить задания с применением ранее изученных норм (алгоритмов) независимо от постороннего влияния (подлинно творческий уровень).

Необходимо определить **педагогические условия** реализации модельного представления учебного содержания, поскольку меняется форма обучения, повышается степень осмысленности учебного материала за счет четкости, конкретности и минимальности постановки каждой проектной задачи, использования не только абстрактных моделей, но и понятных студенту наглядных зрительных образов. При этом само логико-смысловое моделирование рассматривается нами как специфическое средство, своеобразный «инструмент» в руках педагога, позволяющий ему организовать учебный процесс на технологическом уровне.

*Первое условие.* Основой учебного процесса становятся усвоение как знаний, так и способов самого усвоения: знания должны быть не объектом, а средством развития обучаемого.

*Второе условие* – неотъемлемой частью педагогической технологии модельного представления учебного содержания является компонент управления – цикличная система управления учебно-познавательной деятельностью студента.

*Третье условие* – разноуровневое построение учебного содержания (обозначено выше).

*Четвертое условие* – передача содержания учебного материала различными формами свертывания информации. Поскольку дидактическим ориентиром для отражения знаний в нашем исследовании служит модельное представление учебного содержания с помощью специального конструирования учебного текста, дидактического материала, методических реко-

мендаций, форм контроля, то это выдвигает принципиально иную логику отбора и структурирования содержания; позволяет рассматривать изучаемое явление во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими; включает в учебный процесс варьирование и свободный выбор параметров учебной деятельности и смоделированной профессиональной деятельности. Все это формирует системное видение педагогической деятельности, обеспечивая будущему специалисту возможность самостоятельной ориентации в избранной им сфере деятельности.

*Пятое условие – использование современных компьютерных и коммуникационных и информационных технологий.*

Рассмотренная выше системная характеристика проектирования модельного представления учебного содержания есть не что иное как проект варианта информационной технологии (дидактический аспект), поскольку:

- предусматривает действия, необходимые при создании электронного курса [11, с. 54–55]: разбивку содержания на отдельные элементы; проектирование взаимосвязей элементов учебного содержания с целью генерализации знаний (формирование специфического понятийного аппарата, установление внутренней организации процесса обучения); моделирование ведущих знаний в знаково-символической форме; выделение из состава научной дисциплины логического конструкта, который включает фундаментальные понятия и общие способы действий в их логических взаимосвязях;

- выступает как основной инструмент познания и практической деятельности студента: позволяет выявить свойства и особенности информации, поскольку «соединяя «в одно целое текст, цифру, звук, видео, модель, становится несущей конструкцией современной информационной образовательной среды» [12, с. 21]. Для современного юриста это имеет огромное значение, так как предоставляет студенту – будущему юристу – необходимое пространство для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Известно, что большинство правовых явлений являются системами, основанными на процессах создания, хранения, распространения и обработки информации, то всестороннее изучение таких явлений и процессов возможно с использованием тех методов и средств, которые разработаны в рамках моделирования учебного содержания: овладение будущим юристом системно-информационного метода исследования.

Проделанный нами анализ подтверждает точку зрения, что педагогическое проектирование: предполагает анализ собственных действий преподавателя, методического инструментария, приемов и подходов, более высокое личностное и профессиональное развитие педагога; делает педагогическую деятельность технологичной, задавая определенную последовательность ее этапов и процедур; выступает средством осмысления, анализа прежних подходов и поиска новых смыслов и ценностей; формирует новое видение образовательных проблем на основе переосмысления существующих теоретических представлений.

В заключение следует отметить, что:

1) социальная нестабильность требует от будущего юриста повышенной способности адаптироваться к меняющейся социальной среде, что дает возможность преподавателю создавать новые педагогические системы, технологии, методические разработки различного уровня сложности, реализующие социально-педагогические функции профессионального образования. Для этого необходимо: а) определить систему подходов, исходных принципов, направлений и правил педагогического проектирования системы юридического образования; б) модернизировать процесс переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава юридического профиля; в) обеспечить преемственность и связи теоретического и практического обучения, поскольку теоретическая подготовка должна служить формированию нравственно-психологической готовности к профессиональной и преобразовательной деятельности. Образовательный процесс в юридическом вузе должен обеспечивать условия, средства и содержательный материал для ценностного самоопределения будущих юристов: потоки социально-правовой информации настоятельно требуют от него владения современными информационными технологиями;

2) в качестве составляющей, обеспечивающей процессуальную сторону подготовки специалиста в вузе, нами рассматривается проектирование технологического обеспечения в учебном процессе логико-смыслового моделирования учебного содержания, которое предполагает системную организацию управления учебно-воспитательным процессом и имеет следующие характерные особенности [13, с. 55–56]:

– личность преподавателя (ведущий элемент), позиция которого по отношению к студенту и самому себе меняется: преподаватель – носитель информации, предметно-дисциплинарных знаний; помощник в становлении и развитии личности студента; позиция студента – активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками;

– изменение функции знаний (системное, междисциплинарное, обобщенное) и способов организации процесса их усвоения (многообразные формы поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс: ориентация на не индивидуальные, а на групповые формы обучения, совместную деятельность, многообразие форм взаимодействия).

Обобщая сказанное, считаем, что проблема профессиональной подготовки выпускников юридического факультета имеет статус комплексного педагогического явления: требует серьезного исследования и переустройства педагогического образования; предполагает принципиально новый подход к профессиональной подготовке преподавателя (наличие способности к проектированию собственной деятельности и умений конструировать новые учебно-воспитательные системы с учетом достижений отечественного и мирового педагогического опыта); показывает, что педагогическую деятельность нужно проектировать и приемам педагогического проектирования необходимо профессионально обучать.

### Библиографический список

1. **Болотов, В. А.** Проектирование профессионального педагогического образования [Текст] / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др. // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
2. **Абасов, З. А.** Проектирование инноваций в структуре педагогической деятельности [Текст] / З. А. Абасов // Высш. образование. – 2004. – № 6. – С. 8–13.
3. **Яковлева, Н. О.** Проектирование как педагогический феномен [Текст] / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
4. **Муравьева, Г. Е.** Закономерности и принципы проектирования образовательного процесса [Текст] / Г. Е. Муравьева // Образовательные технологии. – 2005. – № 4. – С. 129–134.
5. **Безрукова, В. С.** Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов. [Текст] / В. С. Безрукова – Екатеринбург: Деловая книга. – 1996. – 344 с.
6. **Болотов, В. А.** Проектирование профессионального педагогического образования [Текст] / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др. // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
7. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. М.: Изд-во Ин-та проф. образования М-ва образования России, – 1995. – 336 с.
8. **Панфилов, М. А.** Модельный подход к формированию системы юридических знаний [Текст] / М. А. Панфилов. – Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та, – 2006. – 157 с.
9. **Монахов, В. М.** Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии [Текст] / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26–31.
10. **Тюнников, Ю. С.** Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля [Текст]: метод. пособие. – М.: Высш. шк., – 1991. – с. 192.
11. **Околелов, О. П.** Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения [Текст] / О. П. Околелов // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 50–57.
12. **Бешенков, С. А.** Моделирование как стратегия и символ современного образования / С. А. Бешенков // Инновации в образовании. – 2007. – № 6. – С. 16–21.
13. **Чернилевский, Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. – 2002. – 437 с.

УДК 37.018.43

**Мошкіна Елена Васильевна**

*Старший преподаватель кафедры информационных технологий образования Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, el\_moshkina@mail.ru, Красноярск*

**Смолянинова Ольга Георгиевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии Образования, директор Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет, smololga@mail.ru, Красноярск*

## **МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В СИСТЕМЕ MOODLE**

**Moshkina Elena Vasilyevna**

*Teacher, Information Technologies in Education Chair, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (SFU), el\_moshkina@mail.ru, Krasnoyarsk*

**Smolyaninova Olga Grigoryevna**

*Professor, Doctor Correspondent member of Russian Academy of Education. Director of Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (SFU), smololga@mail.ru, Krasnoyarsk*

## **MODULE-BASED TECHNOLOGY FOR CORRESPONDENCE STUDENTS IN THE MOODLE SYSTEM**

Создание эффективной системы обучения с опорой на информационные технологии является актуальной задачей всех уровней образования. Одной из систем, ориентированной на профессиональное саморазвитие и самосовершенствование будущих специалистов и позволяющей обеспечить непрерывность повышения профессионального развития, является система заочного обучения с использованием информационных технологий.

В последнее время все больше в систему заочного обучения студентов внедряются технологии смешанного обучения (очной и дистанционной поддержки), на протяжении всего образовательного периода. Смешанное обучение обеспечивает преподавателю и студенту эффективную образовательную среду на основе традиционного взаимодействия («лицом к лицу» в учебной аудитории) и дистанционного обучения в режиме off-line или on-line. Преподаватель сопровождает самостоятельную работу студента-заочника в консультационном режиме, корректируя и направляя учебную деятельность, сочетая технологии дистанционного и очного обучения.

Формы учебной работы в сессионный период студентов-заочников отрабатываются в условиях многолетней практики организации учебного процесса. К ним относятся: установочные и обзорные лекции, практические и лабораторные занятия, заочные и очные групповые и индивидуальные консультации, экзамены.

Перед преподавателем системы заочного обучения ставятся особые дидактические задачи:

- оказание помощи студентам в организации учебной работы;
- формирование и развитие у студентов навыков рациональных способов обучения;
- формирование общих умений и навыков в самостоятельной работе.

Следует отметить, что в системе заочного обучения особую значимость приобретают активность и самостоятельность образовательных действий самих студентов.

Как правило, на самостоятельную работу студентов отводится более половины времени, отведенного для изучения предметов. Очевидно, что для эффективной организации самостоятельной деятельности самостоятельная работа должна быть обеспечена учебно-методической литературой, как в традиционном печатном, так и в электронном варианте.

На наш взгляд, особенно важно предоставлять разнообразный учебный материал студентам, который дает возможность разноуровневого выбора информации. Только в таком режиме может быть осуществлен индивидуальный подход, обеспечивающий образовательные запросы студентов и мотивацию на индивидуальные достижения.

Анализ литературы свидетельствует о том, что специфика организации педагогического процесса в системе заочного обучения порождает ряд проблем и противоречий, связанных с обеспечением качества подготовки. Вопросам качества обучения придается особое значение в условиях модернизации профессионального образования.

Э. Г. Кузнецова выявляет следующие противоречия в существующей организации системы заочного образования:

- между ориентацией на высокий уровень подготовки специалистов и низким уровнем опорных знаний обучаемых;
- между усилением внимания и переносом акцента на самостоятельную познавательную деятельность студентов и отсутствием знаний и умений по организации самостоятельной познавательной деятельности;
- между необходимостью управления учебно-познавательной деятельностью студентов и трудностями его реализации в межсессионный период [7].

По нашему мнению в данный список противоречий необходимо добавить противоречие между декларацией образовательным учреждением свободы выбора индивидуальной траектории, обеспеченную разноуровневыми программами и отсутствием реальных организационных механизмов поддержания образовательных запросов студентов.

Как отмечает в своем исследовании Е. Б. Сергиенко [9], эти противоречия связаны в первую очередь с тем, что в процессе организации заочного обучения не учитываются следующие особенности:

- разный возраст обучающихся;
- сжатые сроки обучения;
- слабая мотивация обучения;



- отсутствие проработанных технологий заочного обучения;
- нехватка учебно-методической литературы;
- отсутствие направляющей роли преподавателя в межсессионный период;
- отсутствие у студентов навыков самостоятельной работы;
- отсутствие систематического текущего контроля за ходом и результатами деятельности обучаемых.

В дополнение к проблемам заочного обучения, выделенным выше, на наш взгляд, важными являются противоречия, отмеченные в работах А. С. Марковой:

- рассредоточенность обучаемых по территории, проживание в сельских населенных пунктах, отстоящих на значительном расстоянии от вузов и от улусных центров;
- отсутствие филиалов и консультационных пунктов вузов, т. е. для получения необходимых и своевременных консультаций студенту приходится лишний раз посещать вуз, а, следовательно, нести определенные финансовые расходы;
- противоречие между оторванностью студента от вуза практически в течение всего межсессионного периода и интенсивным стационарным обучением только во время сессий [8].

Специфика обучения на заочном отделении вуза требует обеспечения таких условий, при которых студенты могли бы без отрыва от основной профессиональной деятельности приобрести академические знания и высокую квалификацию по избранной специальности.

По нашему мнению, одной из важнейших задач совершенствования учебного процесса заочной формы обучения является открытая структура и четкая организации процесса обучения: строгий отбор и логичное, четкое построение учебного материала; разработка учебно-методических материалов для практических занятий, обеспечивающих дифференцированный и индивидуальный подход; планирование поэтапного и итогового контроля качества усвоения учебного материала; выбор необходимых средств обучения; использование информационных технологий обучения.

Вышесказанное предполагает необходимость применения интенсивных технологий обучения, обладающих большой информационной насыщенностью, динамичностью, эмоциональной окрашенностью и способствующих ускоренному интеллектуальному и профессиональному развитию без увеличения сроков обучения.

Анализ мирового опыта в области профессионального обучения показывает, что такими характеристиками обладает модульный подход и смешанные технологии обучения, успешно применяемый в мировой и отечественной педагогике.

***Одним из принципов технологичного построения содержания обучения является принцип модульности.*** Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б. Ф. Скинера и получают теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых Дж. Расселла, Б. и М. Гольдшмид,

К. Курха, Г. Оуенса. Модульное обучение – один из видов программированного обучения, известного уже с 1960-х годов в учебных заведениях США и Западной Европы как альтернатива традиционному обучению. В нашей стране технология модульного обучения в различных вариантах применяется и исследуется с начала 1980-х годов (П. А. Юцявичене и др.). Центральное понятие теории модульного обучения – понятие модуля. Существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и в плане разработки системы форм и методов обучения.

В таблице 1 нами представлена феноменология понятия «модуль» с позиции различных авторов.

Таблица 1 – Подходы к понятию «Модуль»

| № п/п | Определение   | Авторы                                    |
|-------|---|---|
| 1     | 2   | 3   |
| 1.    | Модуль – учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий   | Дж. Рассел [20]                           |
| 2.    | Модуль – автономная, независимая единица в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей   | Б. и М. Гольдшмид [18]                    |
| 3.    | Модуль – обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучающемуся и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие.                                | Г. Оуенс [19]                             |
| 4.    | Модуль – относительно самостоятельная часть определенной системы, несущую функциональную нагрузку, что в обучении соответствует «дозе» информации или действия достаточной для формирования тех или иных профессиональных знаний и навыков будущего специалиста | Ю. Ф. Тимофеева [11]                      |
| 5.    | Модуль – самостоятельная тема или раздел курса, в котором рассматривается одно фундаментальное понятие или группа родственных понятий   | Ю. А. Устынюк [12]<br>Н. В. Шумякова [16] |
| 6.    | Модуль – программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности учащихся   | П. Юцявичене [17],<br>Т. И. Шамова [14]   |
| 7.    | Проблемно-модульная технология. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.  | М. А. Чошанов [13]                        |

| 1   | 2   | 3                               |
|-----|---|---------------------------------|
| 8.  | Модуль – автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля | Н. В. Борисова [4]              |
| 9.  | Модуль – определенный объем научной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности.   | Ю. К. Балашов и В. А. Рыжов [2] |
| 10. | Модуль (с точки зрения профессионального обучения) – организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего инженера   | В. В. Карпов [6]                |
| 11. | Модуль – интегрированная программа обучения, все дисциплины объединены в единую программу, которая обеспечивает знания и выполнение конкретных навыков. Модули трудовых навыков (МТН) – формирование профессиональных умений и навыков.   | Н. В. Блохин [3]                |

Модульный подход обеспечивает взаимосвязь целей обучения с его содержанием, когда процесс обучения разделен на относительно самостоятельные фрагменты, которые перестраиваются по целевому признаку.

*Таким образом, целью модульного подхода является повышение уровня и качества обучения за счет логически выстроенного материала, на основе создания специальных программ, имеющих точно заданные цели, эффективное методическое обеспечение и оптимизирующих процесс обучения по определенному набору параметров.*

Важным достоинством данной технологии является и ее интеграционное качество, поскольку модуль, как единство содержания и технологии его изучения, реализуется через комплекс технологий: проблемной, алгоритмической, программированной, поэтапного формирования умственных действий, «полного усвоения», КСО и т. д.

Модульное обучение имеет в своих основаниях несколько концепций, среди которых В. М. Рябов выделяет следующее:

– технология лабораторного плана (Е. Пакхерст, Дж. и Э. Дьюи (1919 г.)) (свободный темп обучения, открытость входа и выхода в систему, документация успехов учащихся);

– технологии программированного обучения (Б. Ф. Скиннер (1950-е г.), Н. Краудер, В. П. Беспалько (1960-е г.)) (покадровая структура программ, элементарно-блочное деление материала, средства тестового программированного контроля);

– традиционная классно-урочная технология обучения (принципы наглядности, последовательности, регулярности, контроля и др.).

***Модульное построение содержания учебных программ основывается на следующих принципах:***

- 1) целенаправленный подбор учебного материала и составление его в целевые блоки;
- 2) полнота учебного материала в блоке, его разносторонность и интегративность;
- 3) обеспечение относительной самостоятельности модуля, его логической завершенности;
- 4) методическое обеспечение усвоения материала студентами и обеспечение обратной связи с преподавателем [9].

Модульный подход обеспечивает гибкость и открытость учебной программы. Студенты могут самостоятельно выстраивать последовательность изучения материала, осваивая содержание всего учебного курса. Это особенно выгодно при построении учебного процесса в заочном обучении.

*Модульный подход применяется там, где:*

- множественность задач обучения и разнородность учебных материалов делают необходимым дифференциацию различных фрагментов процесса обучения и отработку этих фрагментов с позиций педагогической технологии;
- существует необходимость обновления учебного содержания по дисциплине;
- возникла необходимость совершенствования методики обучения конкретным учебным дисциплинам [9].

Следует отметить, что в настоящее время существуют несколько видов модульных технологий, основывающихся на принципах программированного блочного обучения: проблемно-модульная (М. А. Чошанов), модули трудовых навыков (Н. В. Блохин), адаптивное обучение (Н. В. Басова). Каждая из данных модульных технологий предполагает свою сферу применения. По мнению авторов данной типологии в системе высшего образования наиболее целесообразно применять адаптивное обучение.

Существуют частные модели модульного обучения.

Так, С. Н. Гаврилов [5] на основе модели «Модули трудовых навыков» предлагает модель модульной технологии обучения студентов–заочников колледжа, представленной в виде взаимосвязанных этапов обучения. Этапы включают цели, блок содержания учебного материала, систему действий по его усвоению, прогнозируемые результаты деятельности, нормативно диагностические требования к каждому этапу обучения, отражающие в целом требования к современному специалисту, владеющим широким спектром производственных функций.

Данная модель обеспечивает сознательное усвоение знаний и умений, оказывает значительное влияние на развитие профессиональных интересов и компетентности будущих специалистов.

*Модульное содержание обучения в виде обучающих модулей включает в себя:*

- координирующий блок, с перечнем необходимых материалов, инструментов и оборудования;
- информационный блок, содержащий учебный материал в виде краткого, четко сформулированного структурированного текста, снабженного необходимыми иллюстрациями;
- контролирующий блок, содержащий тесты различных типов;
- блок практических заданий.

В период межсессионных консультаций учебные элементы каждого модульного блока изучаются самостоятельно в домашних условиях. В этот период организуется текущий (тестовые и практические задания в контролирующем блоке) и промежуточный контроль по модульным блокам, которые очень важны при заочном обучении. Промежуточный контроль реализуется с использованием методов активного обучения (решение конкретных ситуаций, мозговой штурм, дискуссии и т. д.) [5].

Использование методов активного обучения способствует переходу на практико-ориентированные модели обучения, что приводит к повышению качества обучения. В данных методах органично сочетается предметный и социальный аспекты профессиональной деятельности, что дает возможность одновременной реализации обучения, воспитания и развития студентов в профессиональном контексте.

Н. Л. Шевелева предлагает организационно-педагогическую модель модульной организации процесса обучения при повышении квалификации (рис. 1) [14]. Эта модель может применяться и при других видах обучения: очно-заочном обучении с выездом преподавателей к месту обучения, семинарах, стажировках.

Главной особенностью этой модели является наличие «открытого» банка учебных элементов, которые могут иметь многофункциональное использование: как инструментальные средства, как открытые развиваемые учебные элементы. Это обеспечивает модели гибкость и открытость. На всех этапах обучения учитываются индивидуальные цели, возможности, потребности, способности обучающихся.

Разработка содержания и структуры модулей и учебных элементов – наиболее трудоемкая и длительная часть работы при разработке модульного обучения. Привлечение слушателей курсов повышения квалификации к разработке учебных элементов являются одним из этапов модульной программы повышения квалификации (рис. 1). Работа с аспирантами и кандидатами в аспирантуру позволяет пополнять банк учебных элементов новыми педагогическими идеями и инновационными технологиями.

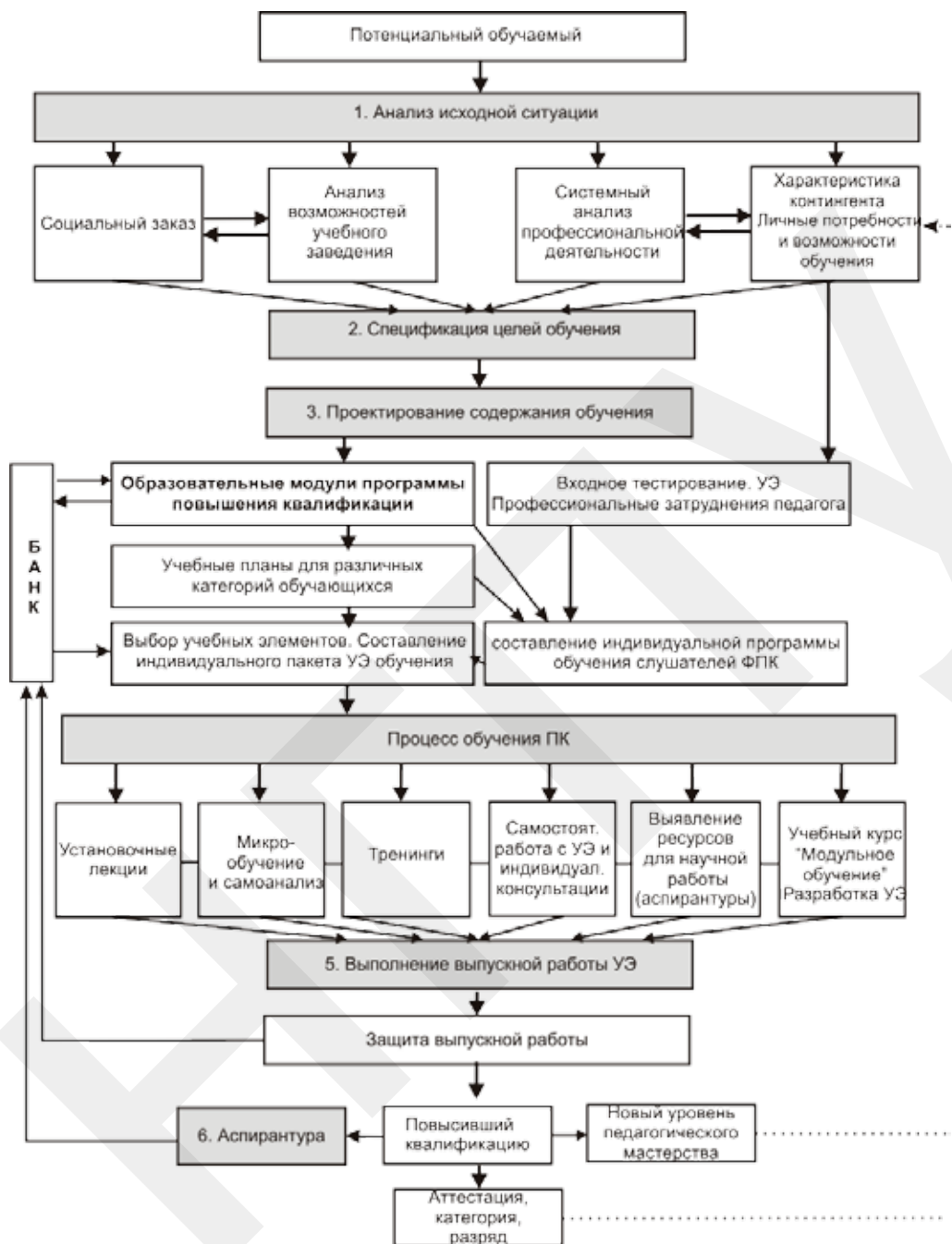


Рисунок 1 – Модель модульного обучения при повышении квалификации (по Н. Л. Шевелевой) [14]

Данная модель обучения позволяет развивать научно-творческий потенциал обучающихся в процессе разработки учебных элементов. Модель особенно хорошо приспособлена для непрерывного обучения и андрагогики и дает возможность преодолеть ограничения линейного последовательного образования.

Учитывая специфику обучения студентов-заочников в вузе, нами была разработана модель организации процесса обучения студентов-заочников Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета основанное на смешанной технологии обучения и электронной системе управления обучением Moodle (рис. 2).

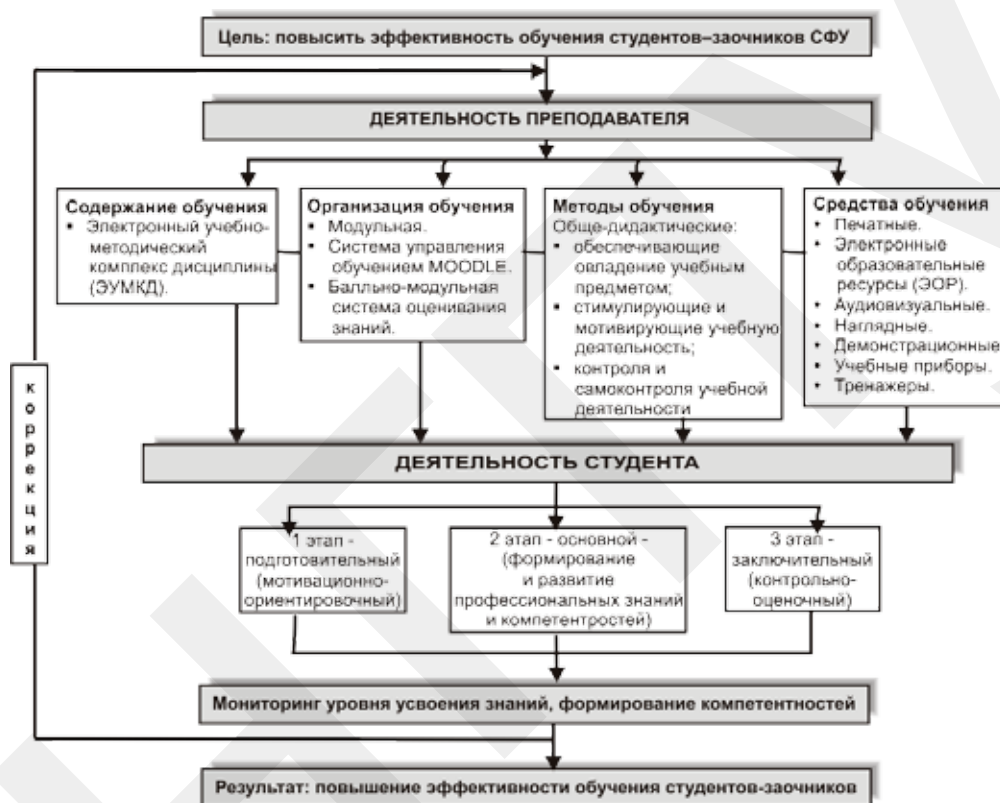


Рисунок 2 – Модель организации процесса обучения студентов-заочников Института педагогики, психологии и социологии СФУ

Цель организации процесса обучения – повышение эффективности обучения студентов-заочников. Основными компонентами модели являются деятельность преподавателя и деятельность студента. В деятельности преподавателя мы выделяем четыре блока: содержание обучения, организация обучения, методы обучения и средства обучения.

Содержание обучения представлено в виде электронных учебно-методических комплексов дисциплин (программа дисциплины, курс лекций, методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов и т. д.), которые могут существовать как в электронном, так и в печатном виде.

При организации обучения используется модульная технология, балльно-модульная система оценивания знаний и модульная объектно-ориенти-

рованная динамическая учебная среда Moodle. Данная система управления обучением, ориентирована на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами. Она удобна для организации смешанного обучения, включающая и технологии очного обучения в учебной аудитории.

Под методом обучения мы будем понимать дидактическую категорию, дающую теоретическое представление о системе норм взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которой осуществляется организация и регулирование деятельности обучающихся, обеспечивающей усвоение ими содержания и тем самым достижение целей обучения. Среди методов обучения мы выделяем общедидактические методы, классификация которых основана на деятельностном подходе к обучению.

*К общедидактическим относятся методы:*

- обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные);
- стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (ролевые игры, учебные дискуссии, метод проектов);
- контроля и самоконтроля учебной деятельности (опрос, зачет, экзамен и др.).

*В след за А. А. Андреевым [1] к средствам обучения мы относим:*

- печатные (учебники и учебные пособия, книги для чтения, хрестоматии, рабочие тетради, атласы, раздаточный материал и т. д.);
- электронные образовательные ресурсы (образовательные мультимедиа мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии и т. п.);
- аудиовизуальные (слайды, слайд-фильмы, видеофильмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях;
- наглядные плоскостные (плакаты, карты настенные, иллюстрации настенные, магнитные доски);
- демонстрационные (муляжи, макеты, стенды, модели в разрезе, модели демонстрационные);
- учебные приборы;
- тренажеры.

*В модели отражена поэтапная деятельность студента.*

*На первом, подготовительном (мотивационно-ориентировочном), этапе происходит постановка и обоснование целей обучения профессиональной деятельности и развитие у студентов познавательного интереса к будущей профессии. Этот этап знакомит студентов с основами модульной технологии обучения и балльно-модульной системой оценивания знаний, условиями её выполнения, а также с электронной учебной средой Moodle.*

*Второй этап, основной, – этап формирования и развития профессиональных знаний и компетентностей через усвоение содержания обучающих модулей. Этот этап дает возможность преподавателям осуществлять объективный контроль.*

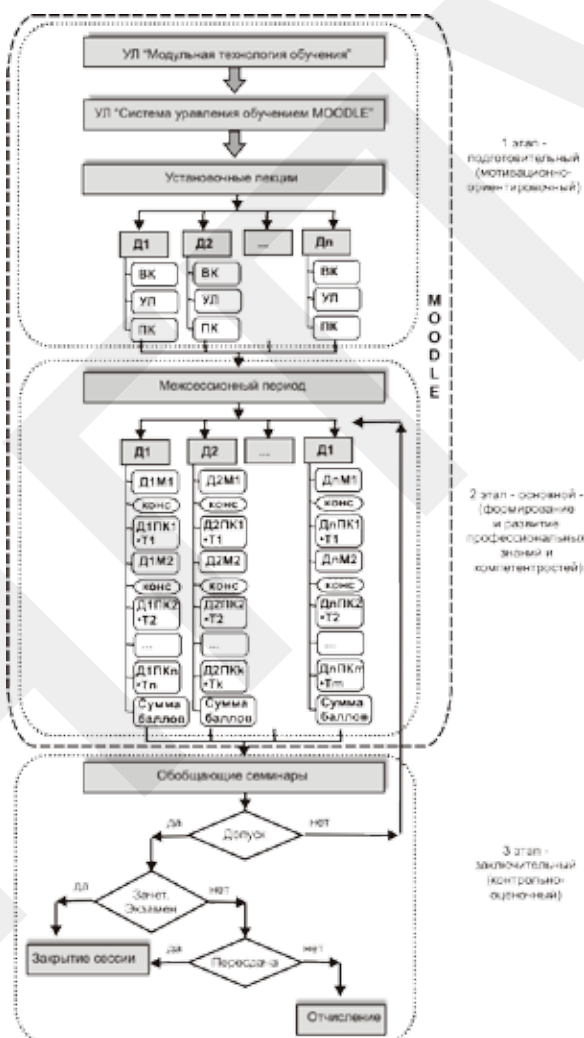


*Третий, заключительный (контрольно-оценочный), этап реализуется в ходе зачетно-экзаменационной сессии.*

В системе оценивания знаний используются следующие методы: наблюдение за ходом учебного процесса, анкетирование, беседы со студентами-заочниками, анализ, сравнение, обобщение полученных данных, анализ входного, промежуточного и итогового контроля, сравнение результатов обучения студентов-заочников, проводимых с использованием балльно-модульной системы оценивания знаний.

По результатам мониторинга возможна коррекция деятельности преподавателя, как в содержании и организации обучения, так и в методах и средствах обучения студентов-заочников.

Более наглядно структура деятельности студента-заочника представлена на рис. 3.



**Рисунок 3 – Структурная схема организации образовательной деятельности студентов-заочников в смешанной системе обучения (очно-дистанционная)**

Примечание: УЛ – учебная лекция; Д1, Д2, ... Дn – дисциплины;  
 М1, М2, ... Мn – модули; ПК1, ПК2, ... ПКn – промежуточный контроль;  
 КОНС – консультации; Т1, Т2, ... Тn – временной период освоения модуля.

*На первом этапе происходит подготовка студентов к работе в системе управления обучением Moodle. Все дисциплины представлены в виде электронно-методических комплексов (ЭУМКД) с балльно-модульной системой оценивания знаний. Внутри ЭУМК дисциплина в модульной структуре, а организационно методическая схема обучения нацелена на освоение модулей в произвольном порядке, в зависимости от индивидуальной траектории обучения.*

После учебных лекций «Модульная технология обучения» и «Система управления обучением Moodle» активизируется роль преподавателей, которые осуществляют работу со студентами на протяжении всего семестра (установочные лекции, межсессионный период, зачетно-экзаменационная сессия). Согласно учебному плану той или иной специальности (направления), аудиторная нагрузка, отведенная на установочные лекции, должна составлять не менее 160 часов в год. На каждую дисциплину отводится примерно 10% от общего количества часов. Во время установочных лекций преподаватель знакомит студентов с программой курса, технологией поиска обработки информации, требованиями к выполнению письменных контрольных работ при самостоятельном изучении и тестам. По необходимости преподаватель может провести входной и промежуточный контроль.

*На втором этапе обучения основной фокус в подготовке и освоении учебного материала ложится на больший, по времени, межсессионный период. Весь учебный процесс происходит в системе Moodle. Данная система позволяет достаточно просто и эффективно организовывать работу с учебно-методическими комплексами дисциплин и промежуточный контроль в установленные преподавателем сроки. Такой способ организации учебного процесса мотивирует студента готовиться к сессии (осваивая модули всех дисциплин в семестре) равномерно в межсессионный период. Студенты имеют возможность консультироваться с преподавателями в режиме online, посредством электронной почты, а так же индивидуально и группами при очной встрече в академическом пространстве.*

*Третий, заключительный, этап начинается с обобщающих междисциплинарных семинаров, цель которых – подведение итогов самостоятельного освоения модулей в межсессионный период и обобщение полученных знаний и применение их на практике. На данных семинарах студент имеет возможность набрать дополнительные баллы (демонстрация компетентностей, минипроекты, экспертная оценка, комплексная оценка).*

Таким образом, освоив учебные модули и пройдя промежуточный контроль по всем дисциплинам в установленные сроки, студент допускается к сдаче зачетов и экзаменов. Далее контрольно-оценочные процедуры реализуются согласно Положению о сдаче зачетов и экзаменов, принятому в Сибирском федеральном университете.

Практика организации обучения студентов-заочников по разработанной нами модели (рис. 3) позволяет сделать вывод о возможности решения проблем, возникающих при обучении студентов-заочников, за счет модульной организации учебного процесса, балльно-модульной системы оценивания знаний и использования системы управления обучением Moodle.

Таким образом, представленная модель организации учебного процесса студентов-заочников института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета позволяет решать следующие задачи:

- непрерывное обучение студентов-заочников течение всего периода обучения;
- внедрение информационных технологий, позволяющих индивидуализировать темп, последовательность, глубину и технологию обучения;
- мотивация познавательной деятельности студентов, повышение их самостоятельности и самоорганизации;
- рационализация учебно-методического обеспечения процесса обучения, гармонизация в нем деятельности преподавателя и студентов за счет очной и дистанционной технологии;
- повышение информативности, системности, интегративности и функциональности содержания учебных дисциплин за счет использования смешанной системы обучения.

### Библиографический список

1. **Андреев, А. А.** Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.iet.mesi.ru/br/ogl-b.htm>.
2. **Балашов, Ю. К.** Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма [Текст] / Ю. К. Балашов, В. А. Рыжов. – М., 1987.
3. **Блохин, Н. В.** Формирование профессионально важных навыков и качеств в условиях модульного практико-ориентированного обучения [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Блохин. – Ярославль, 1999.
4. **Борисова, Н. В.** Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Борисова – М., 1987.
5. **Гаврилов, С. Н.** Модульная технология обучение студентов-заочников колледжа [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / С. Н. Гаврилов. – Нижний Новгород, 2005.
6. **Карпов, В. В.** Методология подготовки преподавателей на ФПКП при многоступенчатой системе обучения в вузе [Текст] / В. В. Карпов, М. Н. Катханов, Н. Г. Свиридова. – М., 1992.
7. **Кузнецова, Э. Г.** Проектирование и реализация задачно-модульной технологии обучения в системе заочного образования ССУЗа (на примере дисциплины «Техническая динамика») [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э. Г. Кузнецова. – Казань, 1999.
8. **Маркова, А. С.** Организационно-педагогические условия совершенствования высшего заочного педагогического образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. С. Маркова. – Якутск, 2000.
9. **Рябов, В. М.** Профессиональная педагогика / В. М. Рябов. – Брянск, 2001 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ryabov-kozel.narod.ru/model.htm>.
10. **Сергиенко, Е. Б.** Организационно-педагогические модели дистанционного обучения в высшей школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Б. Сергиенко. – Казань, 2001.

11. **Тимофеева, Ю. Ф.** Системно-модульный подход к проблеме формирования творческой личности будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. Ф. Тимофеева. – Ижевск, 1999.
12. **Устынюк, Ю. А.** Как сесть в уходящий поезд? [Текст]/ Ю. А. Устынюк // Химия и жизнь. – 1989. – № 9. – С. 11–13.
13. **Чошанов, М. А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]/ М. А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996.
14. **Шамова, Т. И.** Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода: учебно-метод. пособие [Текст]/ Т. И. Шамова. – М., 2006.
15. **Шевелёва, Н. Л.** Модульное обучение в системе дополнительного профессионального образования инженерно-педагогических кадров: дис. канд. пед. наук [Текст] / Н. Л. Шевелева. – Екатеринбург, 1998.
16. **Шумякова, В. Н.** Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США [Текст]/ В. Н. Шумякова //ред. К. Н. Цейкович. – М., 1995.
17. **Юцявичене, П. А.** Теория и практика модульного обучения [Текст]/ П. А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989.
18. **Goldshmid, B.** Goldshmid Modular Instruction in Higher Education// Higher Education. – 1972. – № 2.
19. **Owens, G.** The Model in “Universities Quarterly”// Universities Quarterly, Higher education and society. – Vol. 25. – № 1.
20. **Rassel, J. D.** Modular Instruction //A. Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company. – 1974. – 164 P.

УДК 371.26

**Стаховец Татьяна Дмитриевна**

*Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, stakhovets@mail.ru, Хабаровск*

## **ТЕСТИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ДЖОНА РАВЕНА**

**Stakhovets Tatiana Dmitriyevna**

*Competitor, stakhovets@mail.ru, Khabarovsk*

## **TESTING IN THE JOHN RAVEN'S PEDAGOGICAL CONCEPTION**

В современной педагогике англоязычных стран принято использовать достаточно общее определение понятия «тест»: любая серия вопросов или упражнений либо иных средств измерения навыков, знаний, способностей или склонностей индивида или группы. Также используется понятие «тесты учебных достижений», которые нацелены на измерение навыков, знаний и способностей, приобретаемых в процессе обучения, но они не измеряют склонностей учащихся [2, с. 48].

*В представлении Равена, традиционные тесты достижений не могут должным образом оценить результаты педагогического – в полном смысле этого слова – процесса, поскольку они не подходят для выявления одаренности учащихся.*

Применение традиционных тестов, считающихся отличными инструментами по таким критериям, как различительная способность, внутренняя согласованность, надежность и валидность, привело, как утверждает Дж. Равен, к принятию неадекватных схем проверки и оценивания, к дезориентирующим нас исследовательским выводам, к социально и нравственно несправедливым решениям в области образовательной политики и практики, к распространению неверных взглядов на исследовательский процесс и науку в целом.

Равен призывает к тому, чтобы судить о совершенстве тестов не по упомянутым критериям, а оценивать их по тому, помогают ли они людям обнаруживать и развивать свои таланты, получать их признание; способствуют ли возникновению новых взглядов на проблемы образования; помогают ли понять преимущества и недостатки конкретных программ обучения; помогают ли понять, что работает, а что нет – и почему; как улучшить педагогический процесс; и, наконец, как помочь учителю выявлять способности и таланты каждого из его учеников, как содействовать их развитию и признанию.

Критика Равеном используемых в настоящее время тестов заключается в его утверждении о том, что способности применять контекст и план для поиска необходимой информации, отбирать из множества предметов те, что действительно необходимы для достижения цели, привлекать прочитанное для размышления над проблемой, которую ученик пытается решить (даже если оно прямо с ней не связано), способность использовать намек, метафору, жестикуляцию для передачи сообщения – ничего этого не выявляют традиционные тесты. Кроме того, Равен уточняет, что имеющиеся тесты не только не измеряют никакой академической или интеллектуальной способности в собственном смысле этого слова, но и не обладают достаточной надежностью и конструктивной валидностью даже в качестве показателей различий между учениками по наличному уровню их знаний или умений.

Равен утверждает, что общепринятые оценочные процедуры не позволяют справедливо судить о наиболее важных результатах педагогического процесса, хотя бы в какой-то степени заслуживающего такого названия.

Мы разделяем мнение Дж. Равена о том, что многие из самых важных результатов образовательного процесса очень трудно оценить формально, потому что им, как и результатам экономического или социального развития, требуется немало лет, чтобы проявиться в полной мере. В свою очередь, отказ от обсуждения результатов, которые в данный момент не поддаются измерению «надежными и валидными тестами», уводит дискуссии о политике в сфере образования от обсуждения реального педагогического процесса и его наиболее важных результатов к обсуждению того, что легче всего измерить.

В своей работе «Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы» Дж. Равен пишет о том, что «существует глубоко укоренившееся нежелание рассматривать те последствия, которые происходят от недостатка адекватных способов выявления и измерения более широкого спектра результатов педагогического процесса. Одним из ярких проявлений этой позиции служит нынешнее слепое применение тестов на оценку компетентностей элементарного уровня как показателей эффективности обучения. Как-то ускользает от внимания то обстоятельство, что эти тесты вообще неспособны оценивать обсуждавшиеся выше результаты обучения и поэтому не должны рассматриваться в качестве тестов эффективности обучения» [3, с. 21].

*Из этого положения Равен делает важный вывод о том, что «контроль качества образования, направленный на измерение не тех результатов, которые хотелось бы получить, уводит всех работающих в системе образования и определяющих политику в этой области в ложном направлении» [3, с. 22].*

Развивая эту мысль далее, Равен пишет о том, что при попытках улучшить качество образования доверие к тестам уводит внимание учителей от тех целей, которые особо подчеркиваются при обсуждении недостатков системы образования, в сторону частных, незначительных целей. По мне-

нию Равена, тесты сужают наши представления об образовании вообще и об академическом образовании в частности, их общепринятое применение при экспертизе содержания и методов обучения приводит к выводам, которые в лучшем случае некорректны, а по большому счету противоречат интересам как ученика, так и всего общества.

Анализируя современное состояние системы тестирования в британском образовании, Равен приходит к выводу о том, что имеющиеся в настоящее время тесты не только не поощряют использование учителями обучающих программ, направленных на развитие различных талантов, но отвращают их от этого, заставляя натаскивать учеников на получение высоких баллов, способных обеспечить дальнейшее обучение в вузах или поступление на хорошую работу. Отсюда, вполне закономерно, следует другой вывод – об альтернативных методах тестирования. «Если мы хотим решить эти проблемы, если мы понимаем, что должны помочь школам и учителям достичь подлинных целей образования, сделать так, чтобы школы содействовали развитию талантов наших детей, если мы хотим дать признание этим талантам, нам нужна совершенно иная модель измерения способностей» [3, с. 52].

Уточним, что Равен не выступает принципиально против тестирования и оценивания как таковых. Напротив, Равен подчеркивает, что «учителям необходимо уметь выявлять интересы, способности и достижения своих учеников, а руководителям образования – определять, должны ли образом расходуются общественные средства; учащимся же нужна оценка того, чему же они научились в результате учебы. Однако для получения такой информации нужны новые средства измерения и оценки в системе образования» [3, с. 12].

Захват же всех этих областей традиционными тестами и ориентация на принятые критерии оценки их «качества», с точки зрения Равена, не только приводит к использованию некорректных, ненадежных и неэффективных тестов. Следствием этого является также провал попыток разработать диагностические средства и рекомендации, более адекватные задаче, которая включает оценку и усовершенствование программ обучения, с одной стороны, а также диагностику и коррекцию трудностей обучения (например, чтению) и создание индивидуализированных программ, направленных на развитие компетентностей в соответствии с интересами, ценностями и одаренностью учеников, – с другой.

Мы полагаем, что, по сути дела Равен, говорит не только о недостаточной валидности и прогностической надежности критериально-ориентированных тестов как таковых, а о необходимости создания диагностики нового типа. *Новые диагностические методики, – к их числу Дж. Равен относит технику описательных заключений, событийно-поведенческое интервью, процедуру выявления ценностных ожиданий, – должны отвечать целому ряду принципиально иных требований сравнительно с общепринятыми тестовыми измерениями:*

– быть чувствительными к особенностям приобретаемого опыта (набору компетентностей), который у каждого ребенка будет своим; применяться исключительно при условии создания для данного ребенка адекватной образовательной среды;

- учитывать его индивидуальные способности, интересы и ценности;
- фиксировать динамику развития индивидуальных способностей;
- гарантировать выявление разных типов детской одаренности.

*Здесь, на наш взгляд, уместно отдельно остановиться на трактовке понятия «компетентность», предложенной Дж. Равеном.* По Равену, компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способности мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Быть компетентным фотографом, ученым, пожарным, родителем и т. д. – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня (наблюдать, быть глубоко осведомленным в предмете, самостоятельно ставить вопросы, доказывать собственную правоту, справляться с межличностными конфликтами и т. п.). Кроме того, Равен говорит о так называемых «высших компетентностях», которые – вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, – предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать других людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т. п.

Уточним, что природа компетентности, по мнению российского психолога М. А. Холодной, такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности – будь то выращивание диковинных цветов на дачном участке или исследование строго определенной темы в области физики [4, с. 207].

*У Дж. Равена, в свою очередь, понятие компетентности выступает в качестве ведущего содержательного основания, позволяющего сформулировать четыре важнейших следствия о необходимости:*

- *во-первых*, пересмотра взглядов на возможности каждого ребенка, ибо все ученики могут стать компетентными, сделав свой выбор в широчайшем спектре профессиональной деятельности; соответственно учителю нужно учиться видеть каждого ученика с точки зрения наличия у него уникального набора качеств, важных для успеха в той или иной специальной области;
- *во-вторых*, переформулировки целей образования; при этом на первый план выходит задача развития личности с помощью индивидуализации обучения;
- *в-третьих*, изменения методов обучения, которые должны содействовать выявлению и формированию компетентностей учеников в зависимости от их личных склонностей и интересов; в качестве ведущего дидактического средства предлагается использование метода проектов;



– *в-четвертых*, радикального отказа от традиционных процедур тестирования учащихся и оценивания образовательных программ.

*Рассматривая ныне используемые в британском образовании формы и способы оценивания, Равен приходит к важному выводу: существующие методы оценивания, в том числе и тестирование, необъективны. Его аргументация заключается в следующих принципиальных положениях:*

1. Субъективные моменты содержатся во *всех* экспертных заключениях, но их прячут за фасадом псевдонаучности. Выбор того, что конкретно оценивается и включается в отчеты, *существенно* зависит от предпочтений, ценностей и целей тех, кто создает и отбирает используемые тесты, а не от качеств людей или программ, подвергающихся экспертизе. “Экспертиза и оценка, которые не зависят от ценностного аспекта, как и свободное от ценностей образование, – это взаимоисключающие понятия, то, чего быть не может... Невозможна не только внеценностная экспертиза, но и диагностика: допущение, что тестирование должно быть внеценностным, само основано на определенных ценностях. Оно опирается на субъективные критерии выбора подходящих случаю методик. При таком подходе тестирование оставляет ценности обследуемого человека скрытыми, пусть даже это делается не намеренно” [3, с. 61].

2. Еще более важным ограничением объективности результатов тестирования является то, что проявляемые человеком качества существенно зависят от обстоятельств, в которых он находится, или от возможностей, которые у него были для развития оцениваемых качеств. “Довольно трудно, скажем, найти примеры проявления инициативы учащихся на уроках латинского языка. Следовательно, выбор урока латыни в качестве контекста для оценки инициативы дает основания заключить, *какого рода* инициативу ценит сам проводящий тестирование специалист. В результате выводы об инициативе на уроке латыни не только не обладают прогностической валидностью по отношению к другим ситуациям, но и вообще не отражают способности человека проявлять инициативу. Это никак не лишает содержательности понятие инициативы, это просто показывает, что ее проявление и признание зависят от ценностных установок как оцениваемого, так и оценивающего. Таким образом, настаивая на стандартизации тестовых заданий, мы, может быть, и добиваемся воспроизводимости результатов на уровне поведения, но уж, безусловно, не достигаем объективной оценки компетентности” [3, с. 62].

Приведенные критические соображения позволяют Равену, по его собственному выражению, составить настоящий обвинительный приговор любому тестированию ввиду его необъективности.

Действительно, процедуры тестирования не позволяют учитывать:

– контекст, в котором ведется обследование, и характер поведения, которое данные условия обычно стимулируют либо подавляют;

– обстоятельства, которые в прошлом могли влиять на развитие тех или иных способностей аттестуемого;

– реальные возможности аттестуемого при условии предоставления ему достаточного времени для работы над заданием, которое его действительно интересует;

– разновидности ситуаций, которые могут затронуть ценности, мотивы и способности аттестуемого.

Равен подчеркивает, что очень немногие из используемых и претендующих на объективность измерительных процедур выявляют такого рода сведения. “Типичное оправдание, что результат тестирования показывает только то, как учащийся выполнил конкретный тест за отведенное время, по сути, только перекладывает ответственность за несправедливость, порождаемую оцениванием, с разработчика теста на его пользователя. Но это отнюдь не придает тестированию большей объективности. Тем более, что у пользователя нет ни информации, ни опыта, чтобы понять, что было упущено при оценивании и интерпретации оценок. Не имеет он также и информации о социальных последствиях полученных оценок, в то время как профессиональная ассоциация диагностов могла бы всю эту информацию предоставить” [3, с. 63]. Таким образом, заключает Равен, отказ от обязанности придавать гласности факт ограниченности принятых оценочных процедур и того потенциального ущерба, который они способны нанести, является крайне безнравственным.

***Какой же выход из сложившейся ситуации предлагает Равен как ученый-исследователь, педагог и психолог? Ответом на этот вопрос служат следующие ключевые положения его педагогической концепции:***

1. Для эффективного руководства педагогическим процессом нужны новые формы оценивания как на уровне школы, так и на уровне системы образования. Новые формы оценивания необходимы, чтобы поднять доверие к результатам обучающих программ и побудить людей к выявлению, развитию и использованию своих способностей на работе и в общественной жизни, а общество – к признанию этих способностей. Кроме того, новые формы оценивания необходимы не только в исследовательских целях, но и для изучения социальных и экономических последствий (на индивидуальном, групповом и социальном уровнях) программ обучения, направленных на поддержку разнообразных интересов, способностей и талантов.

2. Содействуя развитию различных компетентностей у разных учащихся, нужно использовать педагогические технологии, которые отличаются от применяемых для формирования одинаковых компетентностей у разных учащихся. Этот вывод, разумеется, не слишком хорошо согласуется с нынешней нацеленностью на стандартизированную, жестко привязанную к возрасту учащихся и унифицированную в национальном масштабе британскую учебную программу.

3. Любой шаг в направлении к эффективному образованию, то есть к обучению, направленному на развитие компетентности, вызывает значительное изменение роли учителя. Это изменение предполагает переход от концепции преподавания как вербальной передачи информации к концепции преподавания как содействия развитию. Предполагается смена пози-

ции учителя: он перестает быть центром внимания и источником мудрости, а руководит процессами роста и развития, оставаясь на заднем плане. “Это не просто противоречит устремлениям многих желающих стать учителями, чтобы вещать и властвовать, это означает, что для эффективной педагогической деятельности важна, прежде всего, управленческая, а не дидактическая компетентность. Такая компетентность, помимо прочего, включает способность оказывать влияние на широкие социальные слои, которые в противном случае существенно ограничивают возможности индивида эффективно делать то, что необходимо” [3, с. 114].

***Таким образом, переход к подлинному образованию, по мнению Равена, требует значительно большего, чем просто изменения системы оценивания. Он включает неожиданные для многих изменения представлений о природе общественного распределения и путях управления им, о роли учителя и его профессиональных компетентностях.***

Мы полагаем, что рассуждения Дж. Равена об изменении идеологии системы образования, которая, по его мнению, должна быть нацелена на формирование компетентной личности, представляют значительный интерес для современного российского образования. Если говорить об этой проблеме в терминах отечественной психологии, то имеется в виду необходимость реализации субъектного подхода в обучении, в рамках которого каждый студент и школьник наделяется безусловным правом активно выбирать и самостоятельно конструировать свою учебную деятельность. Очевидно, что при этом существеннейшим образом изменяется роль учителя: от трансляции знаний и способов деятельности он должен переходить к проектированию индивидуальной траектории интеллектуального (и личностного) развития каждого учащегося.

Следует отметить, что в российской педагогике эта идея в последние годы находит свое активное воплощение в разного рода личностно ориентированных технологиях обучения (В. Б. Библер, Э. Г. Гельфман, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, С. Ю. Курганов, А. М. Матюшкин, И. В. Нечаева, Н. Ф. Талызина, М. А. Холодная, Д. Б. Эльконин, П. М. Эрдниев и др.).

Таким образом, изучив основные положения педагогической концепции Джона Равена, исследующего роль и значение тестирования в британском образовании, мы приходим к следующим заключениям:

1. Рассматривая критериально-ориентированные тесты, Равен в своей исследовательской практике использует как равнозначные следующие понятия: «тесты (учебных) достижений», «тесты эффективности обучения», «тесты на оценку компетентностей», поскольку именно достижения в учебе каждого учащегося свидетельствуют о степени эффективности его обучения. В свою очередь, по-настоящему эффективным Равен признает обучение, направленное на выявление и развитие индивидуальных талантов и способностей (т. е. компетентностей) каждого учащегося.

2. Тестирование определяется Равеном как метод педагогического измерения и оценивания способностей учащихся, а также, как следствие, качества программ обучения. Одним из основных результатов критического

исследования Дж. Равеном роли и значения тестирования в британском образовании является вывод о необъективности тестирования в его существующем виде и необходимости изменений наших представлений о тестировании, оценках и образовании в целом.

3. В противовес сложившейся парадигме тестирования Равен предлагает альтернативный подход к тестированию: он заключается в измерении и оценивании одаренностей учащихся или, иными словами, компетентностей высокого уровня. Для их оценки предлагается двухступенчатая модель: сначала необходимо выяснить, какого рода деятельностью учащиеся хотят заниматься, а затем – какие компоненты компетентности они в этой деятельности проявляют. Исходя из этого, можно утверждать, что педагогические взгляды Дж.Равена вписываются в русло концепции индивидуализированного, личностно-ориентированного обучения.

4. Современной российской системе образования, провозгласившей в качестве одной из наиболее актуальных задач «индивидуализацию учебного процесса на основе результатов контроля, обеспечивающую условия для практической реализации личностно ориентированной, развивающей и других технологий обучения» [1, с. 31], в ходе развития отечественной системы оценки качества образования необходимо учитывать (на примере концепции Дж. Равена) существующие альтернативные подходы к тестированию как важному элементу этой системы.

### Библиографический список

1. **Болотов, В. А.** Система оценки качества российского образования [Текст]/ В. А.Болотов, Н. Ф. Ефремова // Педагогика. – 2006. – № 1. – С. 22–31.
2. **Новое в оценке** образовательных результатов: международный аспект [Текст]/ [А. Литтл, М. Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М. С. Добряковой]; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М.: Просвещение, 2007. – 367 с.
3. **Равен, Дж.** Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы [Текст]/ Дж. Равен. – Пер. с англ. Изд. 2-е, испр. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 142 с.
4. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст]/ М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

## РАЗДЕЛ III

### ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

---

УДК 32.003

#### ***Седова Наталья Ефимовна***

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и инновационных образовательных технологий, заведующая научно-исследовательской лабораторией «Инновационные проблемы в образовании» ФГОУ ВПО Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, академик международной академии наук педагогического образования; кавалер медали им. К. Д. Ушинского; почетный работник высшего профессионального образования, kyz1108@yandex.ru, Благовещенск*

#### ***Кузнецова Наталья Сергеевна***

*Старший преподаватель кафедры культуры Дальневосточного государственного аграрного университета, kyz1108@yandex.ru, Благовещенск*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

#### ***Sedova Natalia Ephimovna***

*The Doctor of Pedagogical Science, Professor of the chair of pedagogics and innovatory educational technologies, holder of the scientific research laboratory «Innovatory problems in education» of the FSEI HPE Amur humanity-pedagogical state university, member of the international academy of pedagogical education; medalled in K. D. Ushinskiy's name; honorary member of higher professional education, kyz1108@yandex.ru, Blagoveshchensk*

#### ***Kuznetsova Natalia Sergeevna***

*The main teacher of the culture department of the Far Eastern State Agrarian University, kyz1108@yandex.ru, Blagoveshchensk*

### **THE COMPETITIVENESS OF FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCIES FOREIGNERS ENROLLED IN TRAINING COURSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

В настоящее время в педагогической литературе активно обсуждаются проблемы, связанные с формированием различных компетенций будущих специалистов.

В процессе преподавания русского языка как иностранного на подготовительных курсах вуза на начальном этапе обучения у слушателей должна быть сформирована языковая компетенция, под которой, согласно Н. Хомскому, мы будем понимать «всеобщность лингвистических знаний языка, которая делает возможным «производить» все важнейшие предложения языка, а также образовывать любые новые, ранее не принадлежащие предложения, согласно грамматике и правилам».

На основе языковой компетенции развивается языковая компетентность. Языковая компетентность способствует формированию умений восприятия и создания связных текстов, различных по стилистической и жанровой принадлежности, структурно-языковой организации, целенаправленности и точности выражения мысли.

В видении Г. В. Онкович и З. С. Смелковой языковая компетентность состоит из собственно лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов. Лингвистическая компетентность включает фонетические, лексические и грамматические знания и умения, а другие параметры языка, как системы независимо от социолингвистического значения их вариантов и от прагматических особенностей функционирования. Социолингвистическая компетентность касается социокультурных условий использования языка. Прагматическая компетентность связана с реализацией языковых средств в зависимости от интенции говорящего.

Отличительными особенностями учебного предмета «русский язык как иностранный» по сравнению с курсом родного языка можно считать следующие:

- язык является одновременно и целью и средством обучения (в частности, средством получения специальности на изучаемом языке);
- в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно (путь «снизу вверх»), усвоение иностранного языка осуществляется осознанно и намеренно (путь «сверху вниз») (Л. С. Выготский);
- изучение языка сводится к овладению новыми способами выражения мыслей;
- учитывается опыт овладения учащимися родным языком;
- в качестве ведущей рассматривается практическая цель обучения, направленная на овладение языком как средством общения и приобретения умений, необходимых для успешного владения языком.

Советом Европы был разработан документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», который отражает модернизацию содержания обучения иностранному языку. Согласно этому документу в области иностранного языка рассматриваются два вида компетенции: общие компетенции и коммуникативная языковая компетенция. Коммуникативная, в свою очередь, включает:

- а) лингвистический компонент – совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют свободно оперировать речевым материалом для построения осмысленного высказывания;
- б) социолингвистический компонент, который рассматривает способность выбирать и использовать языковые формы и средства, адекватные цели и ситуации общения;
- в) прагматический компонент, который заключается в умении так строить общение, чтобы добиться поставленной цели, знать и владеть различными приемами получения и передачи информации в процессе общения.

В настоящее время в России разработана система уровней владения русским языком как иностранным. Лингвометодическое описание данных уровней в форме государственных образовательных стандартов, а также создание соответствующей системы тестирования имеет определяющее значение для современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного. Интеграционные процессы в области языковой политики, происходящие в последнее время в мире, выдвинули задачу установления общих уровней владения для одного языка в разных странах и для разных языков в одной стране, что создает основу для обеспечения международного признания языковых сертификатов, эквивалентности академических дипломов.

На сегодняшний день создана Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным:

- базовый уровень (включающий элементарный уровень);
- первый сертификационный уровень;
- второй сертификационный уровень;
- третий сертификационный уровень;
- четвертый сертификационный уровень.

В качестве параметров для выделения уровней стали рассматривать:

- коммуникативные задачи, которые обучающиеся могут решать средствами языка в пределах уровня;
- сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых эти задачи могут быть решены, т. е. предметно-содержательная сторона общения;
- степень лингвистической и экстралингвистической корректности решения задач.

Государственный стандарт по русскому языку (как иностранному) – нормативный документ, определяющий образовательный минимум требований к образованию и содержанию обучения; описывает цели и задачи обучения, включает в себя перечень умений и навыков, на достижение которых направлено образование, устанавливает максимальный объем учебной нагрузки обучающихся. Наличие такого документа означает, что государство берет на себя обязательство по обеспечению обучающихся соответствующей подготовкой. Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) начинается на подготовительных отделениях вузов.

Основная задача подготовительных курсов по русскому как иностранному – овладение иностранными учащимися знаниями, достаточными для поступления в высшее учебное заведение.

Сертификат базового уровня свидетельствует о наличии у иностранца достаточных и необходимых знаний для дальнейшего изучения русского языка в общекультурных целях, а также для овладения русским языком как средством профессионального общения.

Достижение данного уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять самые необходимые (базовые) коммуникативные потребности при общении с носителями языка в ограниченном числе предсказуемых ситуаций.

Ситуации общения на данном уровне связаны с бытовой, социально-культурной и учебной сферами. При этом набор языковых средств, обеспечивающих общение в данных сферах, строго ограничен в соответствии с коммуникативными потребностями данного уровня.

Лексический минимум базового уровня составляет 1300 единиц, обеспечивающих общение в рамках тематического минимума данного стандарта. Основной состав активного словаря данного уровня обслуживает бытовую и социально-культурную сферы общения.

В процессе обучения иностранных граждан необходимо учитывать, что они владеют системой знаний родного языка. Оценка роли родного языка в развитии двуязычия, языкового сознания, а также мышления часто зависит от теоретических и методологических позиций лингвиста, психолога, педагога. Так, в современной педагогической и психологической науке существуют две диаметрально противоположные концепции по вопросу о роли родного языка в овладении вторым языком. Одни считают, что родной язык мешает овладению вторым языком. Другие же находят, что родной язык, напротив, способствует лучшему освоению второго языка.

Долгое время в преподавании русского языка как иностранного использовался грамматико-переводный метод, основу которого составляли знания системы родного языка при усвоении системы иностранного языка (в данном случае русского).

В настоящее время усилились поиски рациональных принципов и эффективных приемов преподавания русского языка как иностранного.

В истории обучения иностранным языкам в качестве основных объектов обучения выступали либо сама система иностранного языка, либо речевые действия на языке, речевая практика, речь.

Начало XXI в. в методике преподавания русского языка как иностранного характеризуется переносом внимания с устройства языка, его системы на особенности его функционирования. С этим подходом связана проблема углубленного изучения языковой личности, её целей, мотивов в изучении данного языка, её национальных и личностных особенностей. В связи с этим возникает и необходимость изучения возможностей оптимизации всех этапов обучения с целью максимального удовлетворения потребности личности в языке, достижения ею поэтапных и конечных целей. Одним из основных мотивов при изучении языка в вузе является получение профессии, поэтому обучение становится не только личностно-ориентированным, но и профессионально ориентированным (Т. М. Балыхина, Л. И. Баранникова и др.) [1].

Сегодня первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному принадлежит коммуникативному методу (название предложено Е. И. Пассовым). Его целью является развитие у учащихся умений решать



коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. Таким образом, язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель. При этом обучающийся выполняет роль субъекта этого общения и постоянно должен действовать [1].

Конечным результатом усвоения содержания обучения признается формирование коммуникативной компетенции – способности решать средствами изучаемого языка актуальные для личности учащегося и общества задачи общения в различных сферах: бытовой, учебной, производственной, культурной.

В случае если аудитория неоднородная (в одной группе учатся студенты, разные по уровню владения языком), появляется проблема, в основном касающаяся момента информативности, т. е. информация, данная на занятиях, должна быть понятна всем. Второй момент – соотнесенность с профессиональными интересами – здесь сложности иного плана.

В настоящее время принято разделять процессуальное и предметное содержание обучения. Процессуальное содержание соотносится с действиями, с оперированием единицами языка, что ведет к формированию знаний, навыков, умений в овладении речевой деятельностью на изучаемом языке. Предметное содержание обучения включает представления об окружающем мире, а также темы, сферы, ситуации общения, тексты.

В Дальневосточном государственном аграрном университете обучение иностранцев на подготовительных курсах по русскому языку имеет практическую, коммуникативную направленность. Обучение определяет ограничение теоретического материала, на занятиях, отсутствуют долгие, развернутые объяснения, усложненной лингвистической терминологии. Грамматические и фонетические правила даются в виде инструкций, таблиц, схем. При семантизации лексики широко используется зрительная наглядность. Особое значение имеет отбор и последовательность предъявления языкового материала словообразовательной системы русского языка.

Результатом работы преподавателей является издание пособия для подготовительных курсов по русскому языку как иностранному: «Начинаем учить русский язык».

Учебник является комплексным пособием для занятий по русскому языку с иностранными учащимися начального этапа обучения.

Основные задачи пособия:

- получение иностранными учащимися лексико-грамматических знаний при одновременном их расширении и углублении;
- развитие навыков устного общения на русском языке (в формах диалога, монолога);
- развитие навыков письменной речи;
- увеличение словарного запаса учащихся;
- формирование навыков интеллектуального анализа как языковых явлений, так и явлений жизни вообще.

Пособие не имеет поурочной разработки, что делает его структуру гибкой и даёт преподавателю возможность выбирать те или иные темы с учётом потребностей, личностных характеристик и интересов конкретного контингента учащихся.

Занятия по русскому языку как иностранному на подготовительных курсах представляют собой модульную систему, при этом модуль понимается как единица содержания дисциплины.

Содержание обучения, построенное на принципах модульности, создает условия для цикличного управления образовательным процессом и, в конечном счете – для достижения выдвигаемых целей.

Модульное обучение обеспечивает гибкость содержания, приспособление к индивидуальным потребностям личности и уровню ее подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе. Тем самым появляется возможность планировать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию.

В дальнейшем, когда слушатели подготовительных курсов становятся студентами, реализация модульного обучения в преподавании русского языка как иностранного в вузе способствует достижению его основной цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

### Библиографический список

1. **Балыхина, Т. М.** Методика преподавания русского языка как неродного (нового) [Текст]/ Т. М. Балыхина Методика преподавания русского языка как неродного: Учебное пособие для преподавателей и студентов – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– С. 185.
2. **Белкина, Ю. А.** О компетентностно-ориентированном подходе к обучению русскому языку [Электронный ресурс] /Ю. А. Белкина //Русская речь в современном вузе: Материалы Пятой международной научно–практической интернет-конференции /Отв. ред. д.п.н., проф. Б. Г. Бобылев. 20 ноября 2008 – 20 января 2009 г., ОрелГТУ. – Орел: ОрелГТУ, 2009 – 263 с. <http://clck.yandex.ru/redir/Aiu>.
3. **Налиткина, О. В.** Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования [Текст]/ О. В. Налиткина //Известия государственного педагогического университета им. Герцена. – 2009. – Выпуск 88. – С. 170–174.
4. **Попова, И. Ю.** Обучение иноязычному (немецкому) речевому этикету студентов технического вуза в рамках компетентностного подхода [Электронный ресурс]/ И. Ю. Попова // Русская речь в современном вузе: Материалы пятой международной научно-практической интернет-конференции / Отв. ред. д.п.н., проф. Б. Г. Бобылев. 20 ноября 2008 – 20 января 2009 г., ОрелГТУ. – Орел: ОрелГТУ, 2009 – 263 с. <http://clck.yandex.ru/redir/Aiu>.

УДК 378.14:811.111

**Мельчагова Светлана Евгеньевна**

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков Тихоокеанского государственного университета, Svetlana.Melchagova@mail.khstu.ru, Хабаровск*

## **ГЛОБАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Melchagova Svetlana Evgenievna**

*Senior teacher of department of foreign languages of Pacific national university, Svetlana.Melchagova@mail.khstu.ru, Khabarovsk*

## **GLOBAL APPROACH IN MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

Одной из причин произошедшего мирового кризиса современности, по мнению ряда ученых (М. К. Денисов, В. С. Кукушин, С. Г. Агапова и др.), являются технократические и сциентистские тенденции мировой системы образования, когда «развитие мировоззрения человека шло по пути линейного и детерминистского подхода к природе и технике» [4, с. 16]. В результате чего и произошел гуманитарный кризис, корни которого нужно искать в искусственно создавшейся пропасти между техническим и гуманитарным компонентами общей культуры человека.

Именно этот разрыв и необходимо преодолевать в процессе иноязычного образования, который характеризуется в условиях глобальных преобразований как развитие транснациональной компетентности, при которой происходит взаимосвязанное развитие языковой и общей культуры, превосходящей национальные рамки. Таким образом, процесс «изучение языков должен приводить от прагматических задач к пониманию менталитетов и культур» [2, с. 39]. В этом отношении о процессе иноязычного образования как взаимосвязанном развитии языка и культуры мы говорим как о развитии транснациональной компетентности.

Одним из путей реализации данной установки заключается в создании гуманитарной среды. Создание гуманитарной среды в системе образования является закономерностью и носит мировой характер. Поскольку требуется переворот в мышлении человека, а именно: развитие целостного восприятия мира и его проблем, приобретение кросс-культурной грамотности, формирование отношения к людям с позиций общечеловеческих ценностей. В этой взаимосвязи возникает такая образовательная парадигма как глобально-ориентированная, главными характеристиками которой являются: толерантность к другим взглядам, обычаям, умение видеть особенности своей культуры в контексте культур других народов и мировой культуры в целом, воспринимать мир как совокупность сложных взаимосвязей. Именно глобальное образование за счет «усиления гуманистического потенциа-

ла и расширения возможностей освоения культурного опыта человека способствует обновлению современной российской педагогики» [5].

Выведенные характеристики глобально-ориентированной парадигмы образования в исследованиях различных ученых (В. С. Кукушина, Н. В. Черниковой, Г. П. Рябова, В. М. Данильченко, М. К. Денисова) показывают, что образовательный процесс должен представлять собой систему воспитания «человека мира». В связи с этим развития транснациональной компетентности должен идти с учетом принципиальных основ глобального образования.

В процессе изучения иностранных языков происходит синтез двух процессов: с одной стороны – освоение языка (его норм и правил), а с другой стороны – развитие коммуникативной, социокультурной, аналитической, креативной, эмоциональной и других компетенций. И этот процесс обладает наибольшей открытостью, поскольку в его содержании можно затронуть самые значимые проблемы человечества. Таким образом, развитие транснациональной компетентности приобретает характер развития восприятия мира как совокупности сложных взаимосвязей, где профессиональная деятельность отдельного человека может иметь самые разнообразные последствия для человечества.

Формирование глобального мышления становится одним из путей развития транснациональной компетентности. Многие исследователи (В. С. Кукушин, Н. В. Черникова, Г. П. Рябов, В. М. Данильченко, М. К. Денисов и др.) говорят о необходимости формирования глобального мышления – как формирования межрасовой, межэтнической, межконфессиональной, межкультурной толерантности. При этом глобальное мышление определяется как «способ мышления, отражающий тенденции развития мира на основе глобальных проблем».

В этой взаимосвязи направленность развития транснациональной компетентности формируется с учетом *параметров глобального мышления* [8, с. 90]: осознание объективного места человека в мире; восприятие современного мира целостно, во всех его взаимосвязях; установка на гуманистические принципы при выборе решений, умение проследивать последствия этих решений с точки зрения их влияния на человека; чувство справедливости и нетерпимость к насилию; открытость личности по отношению к новому; реализм в подходе к возникающим проблемам, выделение их во всей сложности, противоречивости, многообразии, преодоление одномерного «черно-белого» мышления, умение видеть альтернативные пути решения, преодоление стереотипов; критичность мышления, умение извлекать уроки из прошлого, рефлексивное осмысление собственного опыта в контексте общечеловеческих ценностей.

Такая направленность развития транснациональной компетентности с учетом параметров глобального мышления была предопределена идеей общности, гармонии индивида со Вселенной и человечеством, основанная на экологии природы и человека; идеей целесообразности поведения человека

в условиях развития ноосферы как существа природного, социального, активного; идеей ценностно-смыслового равенства людей.

Таким образом, при развитии транснациональной компетентности встает проблема формирования планетарного, глобального мышления, целостного восприятия окружающего мира и человека как его неотъемлемой части и высшей ценности, чувства личной ответственности за решение глобальных вопросов; формирование экологического поведения, обеспечивающего сохранение на Земле природы и человека, их взаимодействия; воспитание в духе ненасилия, направленное на установление гуманистического типа отношений между людьми (эмпатия, толерантность); развитие кросс-культурной грамотности.

В связи с этим, возникает необходимость новой теории обучения, которая ведет к новому образу мышления. По мнению В. М. Данильченко такой теорией обучения является **теория критического мышления**. В рамках данной теории критичность выступает синонимом креативности. Обучение, по теории критического мышления, должно основываться на «приоритетах логического, проблемного, критического мышления, поиска нестандартных ответов и исследовательской деятельности учащихся, которые способствуют развитию творчества, самостоятельности, профессионализма, и ответственности – личностных качеств, необходимых в современных социокультурных условиях» [3]. На основе теории критического мышления в нашем исследовании вставала задача подбора такого материала, который бы характеризовался как проблемный и способствовал поиску нестандартных ответов, поскольку возникающие мировые проблемы носят противоречивый характер и требуют несколько вариантов решения.

С учетом основных направлений **содержания глобального образования** (В. М. Данильченко), в частности: изучение систем (экономических, политических, экологических, технологических), изучение гуманитарных ценностей (общих и различных), изучение универсальных проблем (война и мир, права человека, окружающая среда), изучение глобальной истории (развитие глобальной системы, гуманитарных ценностей) мы подошли к проблеме развития транснациональной компетентности со стороны изучения *гуманитарных ценностей, систем, универсальных проблем*. В этой взаимосвязи встала задача подбора такого изучаемого материала, который стал основой формирования ценностных ориентаций человека и общества.

Иноязычное образование должно знакомить учащихся с основами общемировой культуры, которые позволят им понять происходящие изменения. Это означает умение отбирать и интерпретировать факты. В результате нами были определены основные тематические линии проблемного характера: SOCIAL WORLD PROBLEMS (общесоциальные мировые проблемы), HEALTH AND MEDICINE (здоровье и медицина) ECONOMICS (экономика), ECOLOGY (экология), POLITICS (политика и право), SCIENCE AND EDUCATION (наука и образование). Изучаемые узкопрофессиональные темы были обозначены общей концепцией «Человек и его место в мире».

Так, сформированное учебное пособие «**Engineering for humanity**» (Инженерия для человечества) включает учебные тексты по реализации инженерных проектов и технологий в нуждающихся странах. В данном учебном пособии использована информация о внедрении простых инженерных технологий с низкой себестоимостью, установке беспроводной интернет-линии, создании солнечных мини-электростанций и т. п. в бедных районах земного шара. В сформированном учебном пособии показано, что деятельность инженерных благотворительных организаций, таких как Engineers Without Borders (Инженеры без границ), Architecture for Humanity (Архитектура для человечества) и др. способствует консолидации мировой интеллектуальной элиты по решению мировых проблем. Благотворительные инженерные организации стали формой развития международной солидарности и взаимоподдержки. В данном учебном пособии показано, что технологические новшества и технический прогресс должен быть направлен на развитие человека и носить гуманитарный характер. Технологические новшества должны способствовать развитию гуманитарного компонента общей культуры личности.

Сформированное учебное пособие «Modern ecological problems» (Экологические проблемы современности) содержало учебные тексты по основным экологическим проблемам современности, причинам их возникновения и способам предотвращения глобальных экологических катаклизмов. В данном учебном пособии показаны последствия неверных технологических решений и экологический ущерб быстрого экономического развития, а также представлены мнения различных ученых по проблемам изменения климата и глобального потепления, загрязнения природных ресурсов. Материалы пособия включали информацию о ведущих экологах и экологических организациях, исследующих экологические последствия деятельности человека. Представим некоторые из изученных тем:

1. New Web Site Targets World's Unsafe Drinking Water (Интернет-проект – безопасная питьевая вода).
2. UN Reports on Extreme Weather and Climate Events (Доклад ООН о климатических изменениях).
3. Shining a Light on Water to Prevent Infections (Способы обеззараживания воды).
4. Pollution in China's Air Creates Concern About Beijing Olympic Games (Загрязнения воздуха в Китае: проблема проведения Олимпийских игр).
5. Australia Aims for Cleaner Coal (Австралия за чистый уголь).
6. Making a Solar Water Heater (Создание солнечного водонагревателя).
7. Scientists Say Arctic Ice Continues to Shrink (Таяние арктических ледников).
8. Seven Activists Honored For Improving Environment in Their Nations (Мировые деятели в борьбе за экологию).
9. Dangerous Lead-Based Paint Common Around the World (Опасная свинцовая краска).

10. Brazil Launches First Fuel Cell Bus in Latin America (Клеточное топливо как безопасная альтернатива).

11. Sun Can Affect Our Climate (Влияние солнечной активности на климат Земли).

Учебное пособие «**All over the world**» (Со всего света), включает учебные тексты по глобальным проблемам человечества: Проблема бедности и голода. Борьба с детской смертностью в развивающихся странах. Сокращение разрыва между бедностью и богатством. Урбанизация и проблема перенаселения планеты. Права женщин в мире. Женщины-президенты. Проблема наркомании и пути преодоления наркозависимости. Спорт в борьбе за увеличение продолжительности жизни. Коммунизм, демократия или капитализм: пути мирового развития. Новые технологии на службе человечества. Проблемы здравоохранения и пути преодоления общемировых угроз. Экологические катаклизмы и пути их решения. Экономический кризис современности: закономерность или случайность.

Таким образом, основными направлениями содержания изучаемого материала при развитии транснациональной компетентности стали: изучение систем, изучение универсальных проблем, изучение гуманитарных ценностей.

Следующим этапом развития транснациональной компетентности стало внедрение приоритетных технологий глобального образования. С учетом теории критического мышления в нашей экспериментальной работе были использованы следующие *технологии глобального образования*, выделенные В. С. Кукушиным [5]:

- технологии критического мышления (кластеры, инсерт, стратегия решения проблем «ИДЕАЛ», фишбоун, стратегия РАФТ);

- модульная технология (лингвокультурный модуль – структурная организация и систематизация знаний, межпредметное взаимодействие, личностно-деятельностная направленность обучения, автономия обучения, проблемная ориентация обучения);

- технология эпистем (проблемно-познавательные темы).

Данные технологии реализовывались нами через использование следующих *форм работы* глобально-ориентированного подхода, выделенные исследователем Г. П. Рябовым с точки зрения смысловых направляющих по развитию глобального мышления [7, с. 228]: *знакомство с историей миротворческих идей, движений; выявление и анализ реальных проблем и ситуаций с позиции бесконфликтности, компромисса, ненасилия, равного права; накопление опыта миротворческой и благотворительной деятельности; организация практикумов, игр, формирующих опыт бесконфликтного решения противоречий; создание в образовательном учреждении психологически комфортной обстановки.*

Данные формы работы выступили как ориентиры при организации образовательного процесса иноязычного обучения в экспериментальных группах:

- *Знакомство с историей миротворческих идей, движений.* Были предложены к изучению миротворческие идеи и движения: идея борьбы с го-

лодом в развивающихся странах (деятельность благотворительных организаций по решению данной мировой проблемы); движение по решению экологических проблем на мировом уровне; права женщин и их роль в международном миротворчестве; всемирные миротворческие организации и их значение в регулировании мировых конфликтов.

– *Выявление и анализ реальных проблем и ситуаций с позиции бесконфликтности, компромисса, ненасилия, равного права.* Были организованы круглые столы, дебаты, дискуссии по выявлению оптимального решения мировых проблем.

– *Накопление опыта миротворческой и благотворительной деятельности.* На основе данной формы работы студентами были подготовлены реферативные материалы, содержащие информацию о благотворительной деятельности организаций Engineers Without Borders (Инженеры без границ), Architecture for Humanity (Архитектура для человечества), Doctors Without Borders (Врачи без границ) и др. Реферативные материалы легли в основу научных статей студенческой научной конференции.

– *Организация практикумов, игр, формирующих опыт бесконфликтного решения противоречий.* Практические занятия осуществлялись на материалах проблемного характера, побуждающие к поиску дополнительного материала. Заданная проблема зачастую оставалась открытой и требовалась дополнительная уточняющая информация с разных сторон. Тем самым студенты с интересом и энтузиазмом продолжали изучение проблем самостоятельно. В результате на круглых дискуссионных столах изученные проблемы обсуждались студентами с разнообразных сторон. Дискуссионные столы, тем самым, стали полем формирования полипарадигмальности решения проблем.

Таким образом, к иноязычному образованию в условиях гуманитарного кризиса современности мы подошли на основе концептуальных идей глобального образования, в частности: изучения *гуманитарных ценностей, систем, универсальных проблем* с учетом смысловой направленности не только через содержательный компонент образовательного процесса, но и через определенные формы работы и образовательные технологии.

Глобально-ориентированный подход как комплексное явление было выбрано нами не случайно, поскольку изучение языка становится не чисто «техническим процессом, а широким овладением культурой других стран, формирование новой личности, способной к адекватному восприятию многовариантной картины мира» [7, с. 232]. Познание мира во всем его многообразии становится возможным через освоение языка и культуры, через развитие глобального мышления.



## Библиографический список

1. **Агапова, С. Г.** Основные направления взаимодействия глобальной и региональной науки и практики как фактор совершенствования профессионально-педагогической подготовки преподавателя иностранных языков [Текст]/ С. Г. Агапова// Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире: электронный вариант материалов первой международной научно-практической конференции, 9-11 апреля 2001. URL: [http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=/structure/publishing\\_center/collections\\_of\\_works/](http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=/structure/publishing_center/collections_of_works/) (дата обращения 25.11.09).
2. **Бушев, А. Б.** Проблемы лингводидактики английского языка для практики в сфере гостеприимства [Текст]/ А. Б. Бушев//Языковое образование XXI века: материалы международной научно-методической конференции – Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2007. С. 37–43.
3. **Данильченко, В. М.** Проблема развития образования в России в контексте глобального образования [Текст]/ В. М. Данильченко// Полемика (электронный журнал), 2002, выпуск 13. URL: <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/13/dan/> (дата обращения 26.11.09).
4. **Денисов, М. К.** Интегрированное обучение иностранному языку и культуре в контексте глобального образования [Текст]: дис... канд. пед. наук / М. К. Денисов, – Тамбов, 2003. – 287 с.
5. **Кукушин, В. С.** Глобализация образования // Основы общей педагогики URL: [http://www.eusi.ru/lib/kukushin\\_obsie\\_osnovy\\_pedagogiki/index.shtml](http://www.eusi.ru/lib/kukushin_obsie_osnovy_pedagogiki/index.shtml) (дата обращения 25.11.09).
6. **Маскинскова, И. А.** Лингвокультурный модуль: содержание и технологии обучения иноязычной культуре [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ И. А. Маскинскова, – Москва, 2005. – 20 с.
7. **Рябов, Г. П.** Глобальное образование и проблемы межкультурной коммуникации [Текст]/ Г. П. Рябов// Межкультурная коммуникация. Учебное пособие. С. 227–232 URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/m\\_komm/index.php/](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/m_komm/index.php/) (дата обращения 25.11.09).
8. **Черникова, Н. В.** Концепции глобального образования и особенности их реализации в практике российских школ [Текст]: дис... канд. пед. наук / Н. В. Черникова, – Ростов-на-Дону, 2005. – 167 с.

## РАЗДЕЛ IV

### ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 371.485

**Будай Лора Павловна**

*Соискатель Института теории образования и педагогики Российской академии образования, заместитель генерального директора государственного музея политической истории России, vosp\_spbgu@mail.ru, Санкт-Петербург*

#### **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ МУЗЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Buday Lora Pavlovna**

*Applicant for academic degree candidate of science, deputy director of government Russia political history museum, vosp\_spbgu@mail.ru, Sankt-Petersburg*

#### **«INDEPENDENT ACTIVITY» AS A CONDITION OF SUBJECTS OF MUSEUM SPACE CREATION**

В условиях диверсификации образования востребованной в обществе стала творческая, самостоятельная мобильная личность, уверенно ориентирующаяся в быстро меняющейся ситуации и конкурентно способная на рынке труда. Согласно такому социальному заказу субъекты системы образования должны овладеть, прежде всего, умениями самостоятельно устанавливать приоритеты в своей собственной деятельности, ставить оперативные и стратегические цели и добиваться их достижения, то есть управлять собственной учебной и внеучебной деятельностью, становлением профессиональной деятельности.

Самостоятельность – один из важнейших показателей активности личности, способ формирования самостоятельности и активности личности, развития ее творческих способностей, условие становления, развития и самосовершенствования личности. Самостоятельную деятельность можно рассматривать в контексте *переноса центра тяжести с заучивания какой-либо информации на приобретение опыта самостоятельного ее добывания и использования, на развитие инициативы, активности самой личности, ее конкурентоспособности в современном мире*. Самостоятельная работа – способ активного, целенаправленного приобретения ребенком, молодым человеком, взрослым новых для него знаний, умений, навыков, компетенций без непосредственного участия в этом процессе преподавателей [4]; такая деятельность формирует механизмы самоуправления в собственном становлении и развитии [5].

Решить подобную задачу силами одного образовательного учреждения трудно. Однако с целью развития внутреннего потенциала личности к решению поставленной задачи могут быть привлечены не только образова-

тельные и воспитательные организации (дошкольные учреждения, школы, УДО, вузы и др.), но и институты, традиционно относящиеся к образовательной сфере, однако имеющие в составе своих функций образовательный компонент и/или участвующие в воспитании личности (театры, музеи, библиотеки, общественные организации, молодежные движения, семья и др.). Одним из действенных механизмов формирования самостоятельной деятельности и условием саморазвития личности в условиях совместной деятельности различных социокультурных институтов, основанных на принципах социального партнерства, является воспитательное пространство [1]. Целью нашего исследования является создание условий для самостоятельной деятельности личности в условиях формирования музейного воспитательного пространства. Музейное воспитательное пространство можно представить как преобразованную среду, субъектами которой выступают общности, сформированные для решения конкретных проектных задач, построенные в рамках события различных субъектов воспитания. При этом происходит взаимоприспособление и взаимообогащение общностей.

Механизмом создания музейного воспитательного пространства является взаимодействие музея с иными социокультурными институтами, осуществляющими образовательную, воспитательную деятельность. Социокультурные институты (учреждения культуры, учреждения основного и дополнительного образования, спорта и др.) составляют социальное окружение любого учреждения, в том числе музея. В совокупности они обеспечивают человеку пространство свободы и самоопределения в выборе конкретной деятельности и социальных ролей. Наиболее эффективные модели взаимодействия музея с иными социокультурными институтами, сформированными преимущественно на основе партнерства коллективов учреждений: музей – вуз, музей – общественная организация, музей – школа, проч.

Организация самостоятельной деятельности в условиях развития данных моделей – сложный, многомерный процесс, который включает в себя формирование мотиваций, позиции будущего субъекта взаимодействия [2]. Организация самостоятельной деятельности – это процесс взаимопонимания разных поколений, установление связей между свободой и ответственностью, согласование стремлений субъектов, построение «образовательной или воспитательной встречи-события» в воспитательном пространстве музея, где формируется, развивается самостоятельность личности.

В ходе исследования нами была разработана комплексная модель развития самостоятельной деятельности субъектов музейного пространства на территории музея, а также алгоритм создания и реализации модели: 1 этап – усвоение специалистами музея цели и специфики самостоятельной деятельности субъектов, оптимизированной на решение конкретных задач; 2 этап – выбор критериев и показателей оптимальности решения поставленных задач; 3 этап – комплексная диагностика возможностей и интересов субъекта; 4 этап – выбор комплекса форм, методов, средств самостоятельной деятельности, наиболее эффективно решающих задачи развития

системы самостоятельной деятельности; 5 этап – обеспечение оптимальных организационно-педагогических условий для реализации программы развития самостоятельной деятельности (нормативно-правовое обеспечение самостоятельной деятельности; оптимизация дидактических условий; педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности на основе увлечённости совместной творческой деятельностью); 6 этап – анализ решения задачи в соответствии с избранными ранее критериями оптимальности: положительная динамика активности субъектов в клубах и иных неформальных образований на территории музея; сохранение благоприятной эмоциональной атмосферы в детско-взрослых творческих группах, доброжелательных отношений со специалистами музея; оптимальный уровень самоопределения; профессиональная и социальная успешность молодежи.

Модель включает комплекс предварительных мероприятий для каждого субъекта модели. Так, специалисту музея с помощью, например, рекламы необходимо сформировать достаточную степень готовности потенциального субъекта музейного пространства к самостоятельной учебной или внеучебной деятельности; осуществить планирование развития самостоятельной деятельности и контроля ее выполнения на той или иной экспозиции; создать библиотеку учебно-методической литературы (особое внимание электронным версиям); разработать необходимые системы тренингов или мастер-классов по организации самостоятельной деятельности, т. е. спланировать не только традиционные формы проведения занятий-экскурсий на экспозиции, но и свободное общение музейного специалиста, преподавателя, школьника или студента в пространстве экспоната или определенной экспозиции.

Создание системы предварительной подготовки к самостоятельной деятельности в музее предусматривает подготовку совместно сотрудниками музея и педагогами образовательных учреждений разнообразного дидактического материала, связанного с разработкой системы заданий на узнавание и воспроизведение информации; заданий на совершенствование продуктивной деятельности по заданному алгоритму: разработкой модели, схемы, карты, системы, подготовкой конкурсного задания, выставки, проч.; совершенствованием творческой деятельности: комплексный анализ системы, разработка системы деловых игр, творческого проекта и его реализация, курсовое и дипломное проектирование, проч.

Школьнику, студенту, взрослому как формирующемуся субъекту модели необходимо при подготовке к самостоятельной работе в музее освоить следующий алгоритм деятельности: определение цели самостоятельной работы; конкретизация проблемной или практической задачи; самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи; выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения); планирование (самостоятельно или с помощью музейного специалиста) самостоятельной работы по решению задачи; реализация программы выполнения самостоятельной работы;

самостоятельная деятельность должна сопровождаться непрерывным контролем и оценкой результатов. Каждый школьник, студент, взрослый должен быть обеспечен: индивидуальным планом на конкретное занятие или цикл занятий, возможностью выбора индивидуальной траектории на основе имеющихся предметных или тематических модулей, информационными ресурсами (справочники, индивидуальные задания, поддержка сайтов), методическими материалами, контролируемыми материалами, временными ресурсами, консультациями сотрудников музея, возможностью публичного обсуждения результатов посредством участия в конкурсах, музейных или иных олимпиадах, конференциях, круглых столах, открытых публичных лекциях-беседах научных сотрудников музея или других специалистов по той или иной теме.

Самостоятельная работа наиболее эффективна в случае деятельности в музее творческих групп. Разработка единого задания группой прививает навыки группового творчества, что важно при подготовке молодых специалистов для современного производства, проектированием и внедрением которого заняты как теоретики, так и практики. Такой вид занятий подразумевает распределение ролей и оценку трудоемкости отдельных работ, требует от музейного специалиста дополнительных педагогических знаний в области деловых игр. Большое распространение получили деловые игры, имитирующие реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс; это увлекает даже студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Они легче приобретают знания, лучше понимают процессы, в которых участвуют; учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в общих дискуссиях. Большую роль здесь играют информационные компьютерные технологии и программные продукты, позволяющие влиять на процесс проектирования, позволяя, например, имитировать модели реальных процессов с учетом вероятностного характера окружающей реальности. Использование компьютерных технологий требует от музейного специалиста высокой подготовки в области современных информационных технологий.

Нами были выделены объективные педагогические закономерности организации самостоятельной работы потенциальных субъектов музейного воспитательного пространства: по мере освоения самостоятельной деятельности значение и объемы самостоятельной работы растут; творческая составляющая в самостоятельной работе имеет тенденцию к увеличению; в процессе организации самостоятельной работы возрастает потребность в тьютерах; тьютер – это педагог, музейный специалист, всегда готовый помочь каждому участнику творческой группы преодолеть индивидуальные затруднения; компьютерная поддержка организации самостоятельной работы становится абсолютно необходимой – как для оперативной выдачи заданий, так и для учета достижений.

Этапами развития самостоятельной деятельности формирующихся субъектов музейного пространства можно считать следующие: создание систе-

мы предварительной адаптации дошкольников, школьников и студентов к условиям музея и готовности к самостоятельной деятельности в музее; снятие психологического, эмоционального и физиологического напряжения в условиях учебной или внеучебной деятельности на территории музея; освоение системой заданий на усвоение и воспроизведение информации (работа по заданию педагогов с неадаптированной литературой, практические работы на экспозиции, презентация своей деятельности, проч.); развитие ценностных ориентаций; освоение системой заданий на продуктивную деятельность; формирование собственного подхода к творческой деятельности, индивидуального стиля; активное участие в работе детско-взрослых сообществ, проектных групп, проч.; создание условий в музее для презентации возможностей дошкольников, школьников, студентов, взрослых.

***Нами были выделены три уровня самостоятельной деятельности формирующихся субъектов музейного пространства: репродуктивный (тренировочный), реконструктивный и творческий (поисковый).***

***1 уровень.*** Разработка тестовых заданий на готовность к самостоятельной деятельности – объективная оценка каких-либо знаний любого человека.

***2 уровень.*** Разработка заданий, направленных на освоение музейного пространства. Сборник «Игры народов мира», подготовленный творческой группой педагогов на основе музейных коллекций МАЭ, содержит задания для детей от 6 до 12 лет, их родителей и педагогов. Сборник включает в себя игры народов Америки, Африки, Китая, Японии, Кореи, Индии и т. д. и представляет взрослым и детям возможности для самостоятельного творчества. Пособие стало эффективным средством для преодоления пассивности детей, развития умения видеть и осваивать новое пространство. Педагогами и психологами было отмечено, что работа с пособием формирует следующие умения и компетенции:

– *Концентрируется внимание, сосредоточенность.*

Баг – Чал. ( Индия).

Самостоятельная творческая деятельность детей заключается в изготовлении пособий для игры: игровое поле, фигурки тигра и коз. Благодаря данной игре у детей развивается наблюдательность, память, образность мышления. Для игры используются знания, полученные на уроках по родному языку, труду, рисованию. Роль взрослого: объяснить правила игры, помочь в изготовлении пособий, показать возможности игрового материала. Рекомендуется для групп продленного дня, внешкольной работы, родителей с детьми.

– *Происходит осмысление функций и технологии применения предмета.*

Катящийся обруч. (Северная Америка).

Самостоятельность детей проявляется в умении изготовить нетрадиционное физкультурное оборудование – колесо-обруч с ручкой. Игра способствует также развитию физических способностей детей, умению ориентиро-

ваться в пространстве. Используются навыки, полученные на уроках труда и физкультуры. Роль взрослого: создать двигательную среду, познакомить с правилами игры, помочь в изготовлении пособия. Рекомендуется для игры на прогулках.

– *Развивается фантазия, активизируется творчество.*

Маски на пальцах. Художники. (Китай).

Самостоятельная творческая деятельность детей проявляется в изготовлении масок и разыгрывании любимых спектаклей, которые развивают образное мышление, будят воображение, любознательность, учат выразительности движений. Игра развивается по замыслу детей, но взрослый помогает распределить роли, показывает способы художественно-образной выразительности, демонстрирует приемы игры с персонажами. Дети представляют себя в определенной обстановке, костюме, в роли сказочного персонажа, участника какого – либо события. Самостоятельное творчество в условиях групповой игры воспитывает позитивные черты личности, формирует фантазию, влияет на словарный запас, выразительность речи, формируется связь художественного образа с повседневной жизнью детей. Используются знания, полученные на уроках родного языка, труда, рисования. Роль взрослого: помочь в изготовлении масок, показать, как разыграть спектакль, как организовать игру с масками (максимальное участие). Рекомендуется для уроков труда в начальной школе, для родителей с детьми.

– *Формируются пространственно – временные представления.*

Двойной мяч. (Америка).

Взрослые готовят пособия: мешочки, ворота, палки, объясняют правила игры. Дети самостоятельно следят за соблюдением правил. Игра помогает развивать зрительную память, наблюдательность, расширяет кругозор, укрепляет здоровье, двигательные способности. Используются знания, полученные на уроках физкультуры. Рекомендуется для групп продленного дня, родителей с детьми.

– *Формируется умение действовать в команде.*

Вытащи платок. (Азербайджан).

Самостоятельная организация двигательного досуга детей заключается в умении распределять роли, формировать команды, организовать соревнование, следить за соблюдением правил, подводить итоги, выявлять победителей. Игра дает выход двигательной активности, учит концентрировать внимание, помогает преодолеть молчаливость, застенчивость, способствует развитию физического потенциала каждого ребенка. Используются навыки, полученные на уроках физкультуры. Роль взрослого: создать двигательную среду, объяснить правила игры (минимальное участие). Рекомендуется: для внеклассной работы, родителей с детьми.

*Игровая деятельность для индивидуальных и групповых субъектов.*

Игра – самое древнее изобретение в истории человечества, занимает в жизни ребенка – дошкольника особое место. Прежде всего, игра предоставляет возможность выбора нового поля творчества для ребенка. В этом

возрасте дети всегда готовы принять игру, поверить в сказочность происходящего, вообразить невиданное, фантазировать. Музей при таком подходе выступает как новая интересная задача, которую предстоит решить в будущем. Подготовка к посещению музея для ребенка начинается незаметно для самого ребенка через сюжетно-ролевые игры. Игра и творчество в дошкольном возрасте взаимосвязаны. Играя, ребенок познает мир и чувствует себя в нем комфортно. Закрепление знаний и впечатлений, полученных от посещения музея обязательно для детей всех возрастов. В их процессе дети приобретают не только новые знания, но и новые навыки жизнедеятельности. Главная задача при этом – чтобы впечатление от посещения музея стало событием в жизни ребенка.

*Рисование* имеет важное значение в реализации жизненных интересов ребенка, воображаемых и переживаемых им ситуаций. Рисование в этот период жизни можно охарактеризовать как игровую деятельность. Вплоть до подросткового возраста эта деятельность возникает не потому, что он стремится сделать работу, а в силу того, что этого требует его эмоциональная жизнь. В процессе рисования ребенок познает мир, создает среду своего ближайшего и понятного ему окружения, решает проблемы, связанные с его внутренними переживаниями, и просто учится, узнает новое, приобретает необходимые для жизни навыки. Для маленького художника важно вообразить то, о чем собираешься рассказать в рисунке. Почву для впечатлений, для образов и мотивации в творчестве создает музейная среда.

*Лепка.* Работа с глиной, пластилином, тестом.

Таблица 1 – **Формирование самостоятельной деятельности различных субъектов музейного пространства в игровой деятельности на территории Музея Антропологии и Этнографии (Кунсткамеры) РАН**

| № п/п   | Название программы или проекта | Основные виды мероприятий в музее     | Виды самостоятельной деятельности  | Участники программы – социальные партнеры |
|---|--------------------------------|---------------------------------------|--|---|
| 1   | 2                              | 3                                     | 4  | 5   |
| <i>Субъект самостоятельной деятельности – дошкольники, их родители, воспитатели</i> |                                |                                       |  |   |
| 1   | <i>Сказки народов мира</i>     | Выставка работ в МАЭ и РЭМе.          | Совместно с родителями рисунки, лепка, аппликация                              | МАЭ, ОУ, НМЦ ВО                           |
| 2   | <i>Праздник «Троицы»</i>       | Выставка «Женщина и магия»            | Подбор стихов, постановка танцев, русские народные игры, пословицы, поговорки. | МАЭ, ОУ, НМЦ ВО                           |
| 3   | <i>«Петербургские салоны»</i>  | Использование основных экспозиций МАЭ | Подбор стихов, постановка танцев, изготовление костюмов, инсценировки          | МАЭ, ОУ, НМЦ ВО                           |



САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ...

Окончание таблицы

| 1  | 2   | 3   | 4   | 5   |
|--|---|---|---|---|
| <i>Субъект самостоятельной деятельности – учащиеся начальных классов, их родители, учителя</i> |   |   |   |   |
| 1  | Сказки народов мира.  | Выставка работ в МАЭ и РЭМе.  | Рисунки, лепка, аппликация (на заданную тему)   | МАЭ, ОУ, НМЦ ВО   |
| 2  | «Петербургские салоны».   | Использование основных экспозиций МАЭ   | Подбор стихов, постановка танцев, изготовление костюмов, инсценировки   | МАЭ, НМЦ ВО, ОУ   |
| 3  | «Прикосновение к вечности».                                       | Создание экспозиции «Ожившие экспонаты»   | Мини-сочинение, выполнение творческих заданий   | МАЭ, НМЦ ВО, ОУ   |
| <i>Субъект самостоятельной деятельности – учащиеся основной школы, их родители, учителя</i>    |   |   |   |   |
| 1  | Тематические экскурсии.   | Использование основных экспозиций МАЭ   | Чтение рекомендуемой литературы, просмотр видеофильмов, подготовка сообщений, изготовлением элементов костюма   | МАЭ, НМЦ ВО, ОУ, ДТЮ ВО   |
| <i>Субъект самостоятельной деятельности – учащиеся средней школы, их родители, учителя</i>     |   |   |   |   |
| 1  | Тематические экскурсии с включением театрализации на экспозициях. | Использование основных экспозиций МАЭ   | Чтение рекомендуемой литературы, подготовка сообщений, просмотр видеофильмов, изготовление костюмов, подбор стихов и музыкальных произведений, постановка танцев, театрализация | МАЭ, НМЦ ВО, ОУ, ДТЮ ВО   |
| 2  | Урок-экскурсия. «Японская поэзия 19 века».                        | Использование основных экспозиций МАЭ. Экскурсовод-учитель.   | Знакомство со стихами японских поэтов 19 века, работа на экспозиции по подбору сюжетов и экспонатов, зарисовки, написание рефератов, составление цветочных композиций           | МАЭ, ОУ Кронштадт   |
| 3  | Урок-экскурсия «Китайский Новый год. Год дракона».                | Использование основных экспозиций МАЭ. Экскурсовод-учитель.   | Чтение рекомендуемой литературы, подготовка сообщений, просмотр видеофильмов, работа на экспозиции, изготовление драконов, выставка работ в музее                               | МАЭ, ОУ Петроградского р-на, Отдел образования Петроградского района. |
| 4  | Олимпиада по краеведению  |   | Чтение рекомендуемой литературы, посещение музея, знакомство с играми народов мира, просмотр видеофильмов   | МАЭ, ОУ ВО, НМЦ ВО, СПбГУ, музеи ВО.                                  |
| <i>Субъект самостоятельной деятельности – студенты</i>   |   |   |   |   |
| 1  | «Декоративно-прикладное искусство народов мира».                  | Освоение музейно-образовательной программы. Работа на экспозиции студентов специальности «Дизайн текстиля». | Чтение рекомендуемой литературы, зарисовки на экспозициях, организация выставки, разработка ткани, изготовление коллекции, защита дипломов.                                     | МАЭ, УТ и Д.  |

*Дошкольники* в музейном пространстве в ходе игровой деятельности формируют новые ценности – здоровье, труд, любовь к Родине, желание узнавать и создавать новое, решать новые задачи, уметь отстаивать свое мнение и постоянно расширять свой кругозор, сохраняя любознательность как можно дольше. Музей как место познания истории, искусства, творчества разных эпох и народов для ребенка может превратиться в удивительное место, где, благодаря игре и воображению, сказке, его личность воспитывает полезные навыки, расширяет жизненный опыт.

*Школьники.* Практика проведения рейтинговых мероприятий, олимпиад ориентирована на выявление знаний учеников уже приобретенных в курсе школьной программы, либо программы дополнительного образования. Участниками такого рода мероприятий становятся стабильно успевающие в школьной программе ученики. Основным направлением педагогического поиска является решение задачи целостного развития ребенка. Ребенку в этом возрасте необходим дух соревнования и успех. Главный результат не поражение или победа, а ощущение успеха каждым из участников. Олимпиада не экзамен, а проверка педагогом знаний, навыков и умений. На олимпиаде должно быть как можно меньше однозначных ответов и решений. Необходимо предоставить детям возможность проявлять творчество, умение работать в коллективе, слушать и слышать другого, сдерживать свои эмоции, искать и находить компромисс. Суть заданий должна быть ориентирована на создание ситуации, в которой ребенок мог бы почувствовать себя первооткрывателем, на создание атмосферы успеха. Успешным может быть каждый, а не только тот, кто дал правильный ответ. Иногда важнее не сама победа, а путь к ней. Поиск новых методов работы с детской аудиторией в музее в данном случае совпадает с усилиями школьных педагогов. Посещение музея не должно быть разовым по принципу «я здесь уже был». Цель новой методики – пробудить желание посещать музей. Воспитывать вкус к изучению богатого наследия прошлых эпох. Совместная работа школы и музея в проведении олимпиад во многом может способствовать решению этой задачи.

Активное применение *профессиональных ситуаций* в программах для студентов соответствует мировым тенденциям в образовательном процессе – актуализации практической направленности обучения [3]. Такие ситуации оживляют и обогащают учебный процесс, делают обучение творческим, наглядным, полезным и поучительным; они интересны студентам. Опыт решения подобных ситуаций затем легко переносится в практику. Программа, описанная выше, предусматривает знакомство с традиционными видами одежды народов разных стран. Название и основная идея занятия: «Одежда скрывает тело человека, раскрывая его душу». На основе музейных экспонатов раскрывается не только технология изготовления, но и происходит знакомство студентов с традиционным мировоззрением и духовной традицией того или иного народа. В ходе реализации программы студенты должны проследить взаимовлияние национальных культур, общение с соседни-

ми странами, иноземные завоевания – все то, что в той или иной степени отразилось в истории костюма. Четко представлять себе как природные и климатические условия влияют на вид одежды и ее функциональность. Занятия часто проходят в форме вопросов и ответов, поэтому требуется большая самостоятельная подготовка.

*Видеолекции:* лекция записывается на видеопленку. Она может быть дополнена мультимедиа приложениями, иллюстрирующими изложение лекции, что делает ее изложение более живым и привлекательным. Достоинством такого способа изложения материала является возможность прослушать лекцию в любое удобное время, повторно обращаясь к ней. Видеолекции могут быть представлены на видеокассетах или компакт-дисках.

*Мультимедиа лекции.* Для самостоятельной работы используются интерактивные компьютерные обучающие программы – учебные пособия, в которых материал благодаря использованию мультимедиа средств структурирован так, что каждый обучающийся может выбрать для себя оптимальную траекторию знакомства с материалом, удобный темп работы и способ изучения, максимально соответствующий психофизиологическим особенностям его восприятия. Обучающий эффект в таких программах достигается не только за счет содержательной части и дружеского интерфейса, но и за счет использования, например, тестирующих программ, позволяющих оценить степень усвоения или понимания материала.

В последнее время в музей нередко обращаются представители различных компаний, которые активно пропагандируют семейный отдых для своих сотрудников. Музей предлагает взрослым игру под названием «Кадры решают все». Игра командная. Перед началом игрокам объясняется, что им предстоит пройти по музейным залам с маршрутным листом в руках, настроиться на юмористический лад и в режиме веселой импровизации выполнить задания. Выполнить можно не все, а только те, которые вдохновят на самостоятельное творчество, но при этом нужно помнить, что другая команда стремиться к победе. Игрокам нужно придумать лозунг и памятник своей компании, нарисовать визитную карточку и нарисовать ее словесный портрет, придумать приз для трудоголиков, рассказать с любовью и благодарностью о своих орудиях труда. Предлагается написать письмо своему руководителю – критичное, просительное, в поддержку, придумать концовку анекдотов из прошлого. В Белом зале, где будут подводиться итоги игры, есть рояль и можно блеснуть своими талантами – спеть или исполнить танцевальную композицию.

Это программы, которые музей политической истории России предлагает посетителям разных возрастных категорий и которые позволят посетителям самостоятельно окунуться в историческую атмосферу двух последних столетий.

**3 уровень.** Научно-исследовательская работа школьников и студентов традиционно сводится к проведению научных семинаров, конференций, к выполнению учебно-исследовательских заданий, написанию курсовых и

дипломных проектов. Однако возможна организация групповой научно-исследовательской работы по типу обучения в сотрудничестве. Использование проблемных, поисковых методов позволяет перенести акценты с репродуктивных на творчески-познавательные методы деятельности.

*Творческие проекты* предполагают максимальную степень свободы. Они не имеют заранее определенной структуры. Куратор группы определяет общие параметры проекта, указывает оптимальные пути решения поставленных задач. Необходимым условием выполнения творческих проектов является четкая постановка планируемого результата, значимого для молодежи. Специфика музея предполагает интенсивную работу школьников и студентов с первоисточниками, с документами и материалами, не содержащими готовых ответов. Творческие проекты способствуют эффективной выработке навыков первоначальной обработки информации, работы с документами, умений обобщать и интегрировать полученную информацию. Реализация творческих проектов позволяет максимально раскрыть творческие возможности школьников и студентов и стимулировать их научно-исследовательскую работу. Местом для обсуждения концепции группового проекта или индивидуальных проектных работ, методов и способов организации учебно-познавательной деятельности и т. д. становится «дискуссионный клуб».

*Исследовательские проекты* отличаются четко поставленными актуальными и значимыми для участников целями, продуманной и обоснованной структурой, использованием научных методов обработки и оформления результатов. В работе важен принцип доступности содержания и методов исследования. Тематика исследовательских проектов должна отражать наиболее актуальные для современной науки и культуры проблемы, учитывать их актуальность и значимость для развития исследовательских навыков школьников и студентов. Самым простым способом решения данной задачи может стать подготовка к участию в научных конференциях с помощью электронной почты или телеконференции.

Эффективной формой организации научно-исследовательской работы студентов является *проведение олимпиад, телевикторин* и других активных творческих форм деятельности.

Государственный музей политической истории ежегодно открывает до 20 авторских и партнерских выставок. Любой субъект музейного пространства имеет возможность провести собственное исследование, чему способствуют научные подходы, как в создании экспозиций, так и многочисленных выставочных проектов. Треть субъектов музея составляют взрослые люди, которые привыкли знакомиться с историей самостоятельно, без помощи экскурсовода. Взяв за основу фразу «Музей – это территория публичного одиночества», научные сотрудники разработали ряд программ для различных категорий посетителей, предлагая буклеты, путеводители, навигаторы для самостоятельного освоения музейного пространства.

Одним из компонентов организации самостоятельной работы является система управления материалами, используемыми для организации само-

стоятельной работы. Она состоит из нескольких разделов: блок дисциплины, блок обратной связи и блок рейтинга. Блок дисциплины включает в себя материалы лекций, семинаров, проч. и определяется тематикой музейной экспозиции. В состав раздела входит блок проектов, который содержит методические рекомендации и требования к выполнению проектно-исследовательских заданий. Блок обратной связи организован по принципу форума, где участники могут обмениваться мнениями, делиться опытом со сверстниками, и задавать интересующие их вопросы кураторам. Рейтинговый блок позволяет отследить усвоение того или иного материала, а также оценить самостоятельную исследовательскую деятельность (блок проектов).

Методическое обеспечение самостоятельной деятельности является, как отмечено выше, необходимым условием становления модели самостоятельной деятельности субъектов музейного пространства. Наибольшей популярностью пользуются путеводители для родителей с детьми младшего и среднего школьного возраста «Всей семьей в музей» – это серия интерактивных путеводителей, которая поможет выстроить диалог представителям разных поколений в музейном пространстве Государственного музея политической истории. Три эпохи – И. Сталина, Н. Хрущева, Л. Брежнева раскрываются с помощью путеводителя «Когда бабушка и дедушка были маленькими», «Когда бабушка и дедушка ходили в школу», «Когда бабушка и дедушка познакомились». Взрослые объясняют детям, что такое продуктовые карточки, как пользовались примусом, керогазом, керосиновой лампой. Рассказывают, в чем разница между коммунальной квартирой и бараком. Кто в то время возглавлял наше государство. Показывают первый спутник, вещи первого космонавта. Рассказывают о грандиозных стройках того времени, объясняют, что такое коммунизм, эпоха застоя, афганская война. На экспозициях можно посмотреть фильмы того времени, послушать музыку, анекдоты, стихи. Взрослым рекомендуется продолжить разговор с детьми дома у семейного альбома.

«поДумай» – интерактивный путеводитель для самостоятельной работы старшеклассников с уникальными документами по истории российского парламентаризма на выставке «Государственная Дума. Исторические параллели». Выставка в данном случае является лабораторией, где молодой человек может найти для себя ответ на вопросы: Участвуем ли мы в управлении нашей страной и каков механизм этого участия? Как работает парламент? Что значит выборы – ответственность или формальность? Учащимся предлагается идти по определенному маршруту, читать вопросы, находить планшет или витрину с указанным экспонатом, исследовать, отвечать. Задания предполагают делать аналитические выводы, отвечать творчески, мыслить самостоятельно или останавливаться на предложенных вариантах. На выставке есть экспонаты, которые являются символами парламентаризма. Здесь можно узнать, что такое парламентская культура, где проходили заседания депутатов Государственной Думы дореволюционного периода,

узнать, что входит в обязанности депутата, когда была принята Декларация о государственном суверенитете России, что означают слова референдум, дискуссия, форум. После проработки на выставке путеводитель может стать опорным конспектом по подготовке к экзамену. Кроме того, продолжая разговор о реформах, знакомя с избирательной системой на занятиях «Реформы и реформаторы» и «Мы выбираем – нас выбирают» предлагаем учащимся размышлять, самостоятельно делать выводы, формируем политическую, коммуникативную и эмоциональную культуру.

«Мы берем с собой в дорогу лишь всего...» – буклет с рисунками художников группы «Митьки» об истории паспорта в России и маршрутным листом по экспозиции музея для самостоятельного знакомства с экспонатами, раскрывающими тему становления личных свобод россиян. Посетители узнают, что история заграничного паспорта началась при Петре, им предлагается заполнить на свое имя паспорт образца 1879 г., узнать, что одним из первых удостоверений личности в 1918 г. стала «Трудовая книжка», заполнить графы анкеты для получения паспорта гражданина СССР. Это мероприятие пользуется большой популярностью у сотрудников миграционной службы, по просьбе которых мы проводим торжественное вручение паспортов на экспозициях музея со словами «Цените свободу, цените свой паспорт, вам ее гарантирующий».

Традиционная организация контроля самостоятельной работы: вопросы для самоконтроля и рекомендуемая литература, доклад, реферат, тест, самостоятельное исследование. Современные способы контроля: контроль и оценка со стороны кураторов; самоконтроль и оценка результатов собственной самостоятельной деятельности. Создание условий для работы смешанных проектных коллективов, работы временных творческих, конкурсных сообществ, работы клубов. Система оценки: рейтинг, портфолио, мониторинг личностного роста, самоидентификации.

*Формирование системы контроля самостоятельной деятельности в музее:* введение рейтинговой системы оценки самостоятельной деятельности школьников и студентов; формирование системы мероприятий (круглых столов, конкурсов, грантов, проч.), представляющих результаты деятельности молодежных сообществ.

*Типичные затруднения и ошибки при организации самостоятельной деятельности школьников и студентов:* по данным психологов [3] свыше 86% учителей считают своей основной функцией только передачу знаний; почти на 80% занятий в вузе преобладает монолог преподавателя; в итоге более 75% молодых людей предпочитают репродуктивные методы работы, связанные с передачей, воспроизведением информации; до 70% молодых людей нуждаются в четком планировании самостоятельной работы с помощью кураторов; куратор – компетентный консультант в организации самостоятельной деятельности, а не ее руководитель; успешность самостоятельной деятельности зависит от установки молодого человека и музейного специалиста-куратора на взаимное сотворчество, от способности

участников образовательного или воспитательного процесса к взаимному диалогу; недостаточное внимание к дидактическим условиям; отсутствие системы оценки самостоятельной деятельности; отсутствие системы предварительной подготовки к самостоятельной деятельности; игнорирование деятельности молодежных сообществ; особое внимание следует уделить мотивации на участие в самостоятельной деятельности; слабое методическое обеспечение самостоятельной деятельности; слабая административная поддержка самостоятельной деятельности; слабая материально-техническая база для развития проектирования и т. д.

*Критерии эффективности самостоятельной деятельности:* цели и задачи самостоятельной деятельности должны быть обусловлены интересами школьников и студентов, социокультурными возможностями музея, данной территории; оптимизация видов и форм самостоятельной деятельности должна строиться на принципах системности, целостности, непрерывности и рефлексивности; в музее должна осуществляться специальная подготовка кураторов самостоятельной деятельности; важнейшими критериями эффективности самостоятельной деятельности является самостоятельность личности школьника и молодого человека...

Сегодня самостоятельная деятельность школьников и студентов становятся одним из факторов успешности работы музея. Она реализуется в программах деятельности и проектах творческих коллективов музея, центров и клубов, общественных объединений и многих других творческих сообществ. Такая деятельность, с нашей точки зрения, будет способствовать совершенствованию системы воспитания в музее, формированию гражданской активности студенчества и взрослых посетителей в решении государственных проблем.

### Библиографический список

1. **Якушкина, М. С.** Музей как субъект развивающегося воспитательного пространства. [Текст] / М. С. Якушкина // Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности – М.: Институт теории и истории педагогики РАО, 2009. – С. 173–193.
2. **Якушкина, М. С.** Воспитательный потенциал самостоятельной деятельности студентов в вузе, студенческого самоуправления: анализ и перспективы. [Текст] / М. С. Якушкина // Выявление ресурсов повышения эффективности воспитания студентов в современных условиях: материалы международной научно-практической конференции – М.: Академия труда и социальных отношений – Институт теории и истории педагогики Российской академии образования, 2008, С. 111–140.
3. **Ковалевский, И.** Организация самостоятельной работы студента [Текст] / И. Ковалевский // Высшее образование в России – 2000, – С. 114–115.
4. **Гарунов, М. Г.** Самостоятельная работа студентов. [Текст] / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый // – М.: Знание, 1978.
5. **Проблемы активизации** самостоятельной работы студентов. [Текст] // Материалы всесоюзного совещания-семинара. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1979.

**Бандурина Ирина Алексеевна**

*Аспирантка Ростовского государственного университета путей сообщения, преподаватель кафедры иностранных языков, bandurina\_irina@mail.ru, Ростов*

## **НАУЧНАЯ ШКОЛА КАК СРЕДА ВОСПИТАНИЯ ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НАУЧНОЙ МОЛОДЕЖИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**Bandurina Irina Alekseevna**

*Post-graduate student of Rostov State Transport University, a teacher of Foreign languages chair, bandurina\_irina@mail.ru, Rostov*

## **SCIENTIFIC SCHOOL AS AN ENVIRONMENT OF UPBRINGING OF ETHICAL VALUES OF YOUNG SCIENTISTS IN THE EPOCH OF GLOBALIZATION**

В начале XXI в. система высшего образования в России претерпевает качественные изменения, происходящие в связи с подписанием Болонской декларации, и её вхождением в единое образовательное пространство. В этом контексте качественное образование в рамках научной школы рассматривается как важный шаг к построению модели этического образования, в котором потребности аспирантов реализуются в соответствии с вызовами, которые ставит перед ними глобализация.

Мы считаем, что *глобализация – это процесс и результат развития рыночного капитализма и рыночных механизмов в некоммерческих сферах деятельности, победы глобальных политических идей, обуславливающих интернационализацию и интеграцию социальных отношений, внедрения информационных и коммуникационных технологий и достижения кросс-культурной проницаемости, которые оказывают различное влияние на все сферы политической, экономической и социальной жизни общества, в том числе и науки во всех странах мира, приводя к изменению основных моральных регулятивов.*

Новые вызовы требуют от молодых учёных высокого уровня готовности к профессиональной деятельности, постоянному саморазвитию, самообразованию и воспитанию. В основе решения данной задачи лежит идея создания культурно-образовательной среды научной школы, актуализирующей моральные и интеллектуальные возможности личности молодого учёного, способствующей развитию у него этических ценностей академического сообщества, а также этики проведения исследований.

Мы считаем, что *научная школа – это открытая саморазвивающаяся система, неформальное сообщество учёных, аспирантов и студентов, объединённое авторитетным руководителем на основе общественных интересов, его системы научных идей и взглядов, ценностей, научной методо-*



*логии (исследовательской парадигмы), создающая определённую традицию в вузе, работающая над решением научной проблемы и являющееся ядром научного сообщества.*

Следует отметить, что на сегодняшний день в педагогической литературе не существует специального исследования научной школы как элемента образовательной среды вуза. Хотя в работах ряда ученых (Е. Володарской, С. Лебедева) [1] можно встретить упоминание о средовом влиянии описываемого феномена. Я. П. Белоусов считает, что для деятельности учёного важна интеллектуальная атмосфера, составляющими которой является умный, тактичный руководитель-наставник, ведущий активную творческую жизнь и хороший коллектив [2, с. 20–21].

Анализ исследований, в которых рассматривается культурно–образовательная среда учебных заведений, позволяет выделить ее признаки, которые присущи и научной школе как особому социальному институту в рамках вуза:

- реальность, объективность, открытость, комплексный характер, управляемость, динамизм (Ю. Т. Русаков) [3];
- активность субъектов в среде (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков) [4; 5];
- источник знаний, информации (Т. Е. Исаева, Н. Н. Гладченкова) [6; 7];
- структурность, проницаемость для других сред (Т. Е. Исаева) [6];
- наличие определенных ценностей как стремление к сохранению культурных традиций, отношений как личностное выражение принципов гуманизации, демократизации, интернационализации высшего образования (С. И. Иванилова, Г. В. Ендрихинская) [8; 9];
- социально-адаптивный компонент (О. Г. Доморовская, А. В. Мазуренко) [10; 11], который может рассматриваться как социализация и адаптация личности молодого учёного в мире науки;
- программно-технологический компонент, который содержит информацию относительно форм, программ подготовки и средств обучения (информационные и коммуникационные технологии).

*Можно выделить следующие особенности образовательной среды научной школы:*

1) Среда научной школы формируется на основе социальной среды и культурно-образовательной среды вуза и представляет собой научно-образовательное, культурное и педагогическое пространство, основанное на взаимодействии всех субъектов научной школы, в результате которого возникают смысловые, межличностные отношения обмена и обогащения научными, педагогическими и академическими ценностями.

2) Факторы образовательной среды научной школы, способствуют духовно-нравственному и академическому развитию её субъектов, направляют их на самопознание и саморазвитие.

3) Идеология функционирования научной школы определяется уровнем развития конкретной национальной культуры, традициями высшего учебного заведения, в которое входит научная школа, его научного сообщества и культурой её создателя, а также его учеников.

4) Научная школа является многоуровневой системой, взаимодействие компонентов которой оказывают обучающее, воспитывающее и развивающее воздействие на её субъектов.

5) Основным фактором стимулирования процесса саморазвития и самопознания творческой личности молодого ученого, становления научно-исследовательской и педагогической культуры субъектов научных школ является педагогическая и моральная поддержка руководителя научной школы. Вслед за Т. Е. Исаевой мы понимаем педагогическую поддержку как нравственно-этическую основу функционирования культурно-образовательной среды вуза, которая определяет характер отношений всех сотрудников и подразделений университета к отдельным студентам и преподавателям [6, с. 313].

Мы выделяем несколько признаков, по которым можно идентифицировать научную школу как образовательную среду:

– *структурный*: элементарная эволюционирующая единица науки, которая, объединяя несколько групп ученых и научную молодежь, выполняет все функции научной деятельности: от производства знаний до их распространения и внедрения; научная школа создается лидером, являющимся известным авторитетным учёным, учителем, автором оригинальных идей и методов, который обладает педагогическим мастерством и личным авторитетом, способностями отбирать творческую молодёжь и учить искусству исследования, обеспечивающим творческую, деловую, доброжелательную обстановку в коллективе, поощряющим самостоятельность мышления и инициативу;

– *временной*: минимальный цикл, позволяющий фиксировать существование научной школы, то есть три поколения исследователей (основатель, исследователь-преемник, ученики приемника);

– *содержательный*: общность деятельности, объекта и предмета исследования, целевых установок, общность идейно-методическая, критериев оценки деятельности и её результатов;

– *идеологический*: общий стиль исследования, научная идеология;

– *концептуально-инновационный и организаторско-управленческий*: наличие у лидера оригинальной новаторской научной программы и создание им условий для реализации научных идей и разработок (наличие исследовательской парадигмы, идеи, методологии). К этому же признаку можно отнести ресурсы научной школы, концепции, направления, идеи, их прогнозирование (материальные условия, наличие гибкой коммуникации, электронных средств обмена информацией в виде электронного журнала, электронной базы данных, видеоконференций);

– *культурологический*: постоянное пополнение группы исследователей, которые поддерживают с руководителем контакты, разделяют традиции и ценности школы, способны к самостоятельному поиску; преемственность поколений; научные традиции; оптимизация процесса обучения научной молодёжи и воспроизводства научной культуры;

- *квалификационный*: высокая квалификация исследователей, группирующихся вокруг лидера, а также её приобретение учениками;
- *психологический*: особая научная, творческая, доброжелательная и деловая атмосфера в коллективе, а также её сохранение;
- *воспитательный*: поощрение инициативы и самостоятельности мышления учеников, мотивация участия в научной деятельности;
- *личностно-развивающий*: поощрение альтернативных решений актуальных проблем науки, преодоление единообразия в проблематике, выбор личностно значимых векторов развития;
- *ценностный*: соответствие профессиональной этики отдельных участников школы традиционной этике научного сообщества; высокая научная репутация; снискание широкого публичного признания (международного, государственного, отраслевого, регионального, со стороны других научных направлений);
- *рефлекторный*: изучение противодействующих и стимулирующих условий, ситуаций в организации исследований; выявление факторов развития школ, идей, которые обеспечивают перспективы развития;
- *признак саморазвития*: проявление эффекта саморазвития, базирующегося на кооперативных принципах деятельности, постоянном обмене результатами, идеями и пр. (как «по горизонтали» – внутри одного поколения, так и «по вертикали» – между учителями и учениками); самостоятельность, инициативность, наличие внутренней динамики развития, стойкость убеждений, целеустремленность, неудовлетворенность достигнутым.

Таким образом, *научная школа является образовательной средой, характеризующейся признаками структурности, открытости, временной продолжительности, в которой преобладают личностные, организационные и творческие отношения, возникающие между субъектами научных школ в процессе научного творчества, общения и передачи опыта и направленные на формирование нравственно-этических норм и ценностей, принятых в научной деятельности.*

Продолжая традиции отечественного образования, в соответствии с которыми развивающий потенциал образовательной среды рассматривался с позиций личностно ориентированного (Е. В. Бондаревская, Л. М. Сухорукова, В. В. Сериков) [4; 5; 12], системно-деятельностного (В. В. Краевский) [13], системно-структурного, интегративного подходов (Т. Е. Исаева) [6, с. 321], мы предлагаем рассматривать образовательную среду научной школы с точки зрения системно-структурного, личностно-ориентированного, культурологического и интегративного подходов.

*С точки зрения системно-структурного подхода к среде научной школы мы предлагаем различать следующие её компоненты:*

- научные руководители, аспиранты, соискатели и студенты как основные субъекты среды научной школы;
- подразделения, способствующие организации, а также повышению качества научно-исследовательской деятельности (аспирантура, докторан-

тура, другие вузы и кафедры, которые проводят научные конференции, научно-исследовательские лаборатории, библиотеки, информационные и коммуникационные электронные средства).

Личностно-ориентированный подход к среде научной школы выделяет те отношения, в которые вступают субъекты научных школ в результате научно-исследовательской деятельности, совершенствование компетенций педагога-учёного, его знаний и умений, развития личностных качеств, а также приобретение опыта творческого решения научно-исследовательских задач. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к среде научной школы, можно выделить:

- личностное саморазвитие, совершенствование профессиональной и академической культуры в научно-педагогическом коллективе посредством включения личностного опыта в академическую и научную деятельность;

- понимание и постижение себя в общении с научным руководителем, коллегами; педагогическая поддержка и сотрудничество научного руководителя и ученика;

- гуманизация научно-исследовательской деятельности, наполнение деятельности субъектов научных школ гуманистическими ценностями;

С точки зрения культурологического подхода среду научной школы можно рассмотреть как совокупность факторов, влияющих на передачу культурных и нравственных ценностей её субъектам. Важным здесь является традиция научной школы, место научной школы в науке, стиль общения руководителя с учениками.

Интегрированный подход рассматривает среду научной школы как целостную систему, часть целого, которая развивается и функционирует по универсальным законам. Все компоненты среды научной школы с точки зрения интегрированного подхода объединены общими целями и идеями, преследующими повышение эффективности научно-педагогической деятельности, её наполнение академическими ценностями, развитие культуры академического сообщества.

Мы считаем, что внедрение курса «Этика научного сообщества в эпоху глобализации», а также личное общение с научным руководителем, способствует воспитанию этических ценностей академического сообщества у научной молодёжи. В нашем понимании *этические ценности современного ученого – это сложное, многофакторное понятие, отражающее закономерности развития этики науки и влияющее на все без исключения виды деятельности вузовского преподавателя: обучение, воспитание и научно-исследовательскую работу; при этом они включают, прежде всего, ценности социально-нравственного регулирования поведения и взаимоотношений академических сотрудников, а также основные аспекты педагогической этики.*

Мы выделяем следующие нравственно-этические ценности ученого:

- *ценности, определяющие характер научного труда: преданность ис-*

тинному знанию и научным исследованиям; критическое мышление; потребность в профессиональном совершенствовании;

– *ценности, обуславливающие взаимоотношения субъектов научной деятельности*: академическая свобода; моральная и социальная ответственность; требовательность к себе и окружающим; уважение к себе и окружающим; готовность и потребность в сотрудничестве;

– *ценности, характеризующие совокупную профессиональную деятельность ученого-педагога, т. е. обще педагогические ценности*: честность; терпение; бескорыстие; демократичность; оптимизм; академическая добросовестность; патриотизм и активная гражданская позиция; сочувствие и восприимчивость; совестливость; любовь к своему делу и профессии.

Нами было проведено исследование на базе научных школ Ростовского государственного педагогического университета. В результате опытно-экспериментальной работы мы выделили следующие уровни сформированности этических ценностей:

1) «Высокий» – аспирант или соискатель осуществляют свою научную деятельность, руководствуясь всем спектром этических ценностей академического сообщества, причем ценности, непосредственно относящиеся к этике науки, неотделимы у них от ценностей педагогической этики; проявление ценностей носит постоянный устойчивый характер, числовые показатели находятся в диапазоне от 4 до 5.

2) «Средний» – у молодого исследователя преимущественно фиксируются ценности, связанные непосредственно с осуществлением научной работы; ценности педагогической деятельности проявляются нерегулярно и не всегда осознанно; существуют незначительные колебания в числовых значениях проявления ценностей; результаты в среднем находятся в диапазоне от 3 до 4.

3) «Низкий» – проявление ценностей носит непостоянный характер, аспиранты не задумываются над этической стороной своей научной работы; наиболее развитой группой ценностей является кластер общечеловеческих нравственных представлений. Возможны значительные колебания в числовых значениях ценностей и средние показатели ниже трех баллов.

Учитывая, что высшим возможным показателем является 5 баллов, следует отметить, что ни у одного из опрошенных не удалось выявить сформированность этических ценностей такого высокого уровня, что свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной воспитательной работы по развитию этих показателей.

Соискатели и аспиранты экспериментальной группы посещали курс «Этика академического сообщества в эпоху глобализации» в рамках факультета педагогического мастерства и параллельно занимались с научными руководителями, выполняя разработанные нами рекомендации руководителям научных школ и аспирантам «Научная школа в университете в эпоху глобализации» [14]. В начале и конце эксперимента аспиранты должны были оценить у самих себя степень сформированности ценностей учёного, присвоив им баллы от 1 до 5.

Результаты диагностических анкетирований аспирантов и соискателей экспериментальной и контрольной групп до и после педагогического эксперимента указаны в табл. 1.

Таблица 1 – Результаты диагностических анкетирований аспирантов и соискателей экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего этапа педагогического эксперимента (средний балл)

| Кластеры   | Степень проявления этических ценностей академического сообщества | Экспериментальная группа соискателей и аспирантов |                               | Контрольная группа соискателей и аспирантов |                               |
|--|--|---|-------------------------------|---|-------------------------------|
|  |  | До проведения эксперимента                        | После проведения эксперимента | До проведения эксперимента                  | После проведения эксперимента |
| 1  | 2  | 3   | 4                             | 5   | 6                             |
| Ценности, определяющие характер научного труда                           | Преданность истинному знанию и научным исследованиям             | 3,75  | 4,75                          | 3,55  | 3,75                          |
|  | Критическое мышление   | 3,5   | 4,9                           | 3,4   | 3,6                           |
|  | Потребность в профессиональном совершенствовании                 | 3   | 4,75                          | 3,2   | 3,5                           |
| Ценности, обуславливающие взаимоотношения субъектов научной деятельности | Академическая свобода  | 3,25  | 4,5                           | 2,9   | 3                             |
|  | Моральная и социальная ответственность                           | 4   | 4,5                           | 3   | 3                             |
|  | Требовательность к себе и окружающим                             | 3,5   | 4,9                           | 3,5   | 3,5                           |
|  | Уважение к себе и окружающим                                     | 3,5   | 4,5                           | 3,3   | 3,5                           |
|  | Готовность и потребность в сотрудничестве                        | 3,25  | 4,8                           | 3   | 3                             |
| 1  | 2  | 3   | 4                             | 5   | 6                             |

Окончание таблицы

|                              |   |      |      |     |      |
|------------------------------|---|------|------|-----|------|
| Обще педагогические ценности | Честность                                 | 4,25 | 4,9  | 3,5 | 3,67 |
|                              | Терпение                                  | 2,5  | 4,25 | 2,3 | 2,4  |
|                              | Бескорыстие                               | 3,5  | 4,25 | 3,4 | 3,5  |
|                              | Демократичность                           | 3,5  | 4,75 | 3,5 | 3,75 |
|                              | Оптимизм                                  | 3,25 | 4    | 3,3 | 3,3  |
|                              | Академическая добросовестность            | 4    | 4,9  | 3,7 | 3,9  |
|                              | Патриотизм и активная гражданская позиция | 3,75 | 4,5  | 3,5 | 3,6  |
|                              | Сочувствие и восприимчивость              | 4    | 4,75 | 3,7 | 3,9  |
|                              | Совестливость                             | 4    | 4,5  | 3,9 | 3,94 |
|                              | Любовь к своему делу и профессии          | 4,5  | 4,75 | 4,1 | 4,2  |
|                              |   |      |      |     |      |

Результаты диагностических анкетирований интерпретировались на основе кластерной методики. Этические ценности академического сообщества были разделены на 3 кластера: *ценности определяющие характер научного труда*, *ценности, обуславливающие взаимоотношения субъектов научной деятельности* и *обще педагогические ценности*. Результаты среднего балла по каждому из кластеров отражены на рисунке 1.

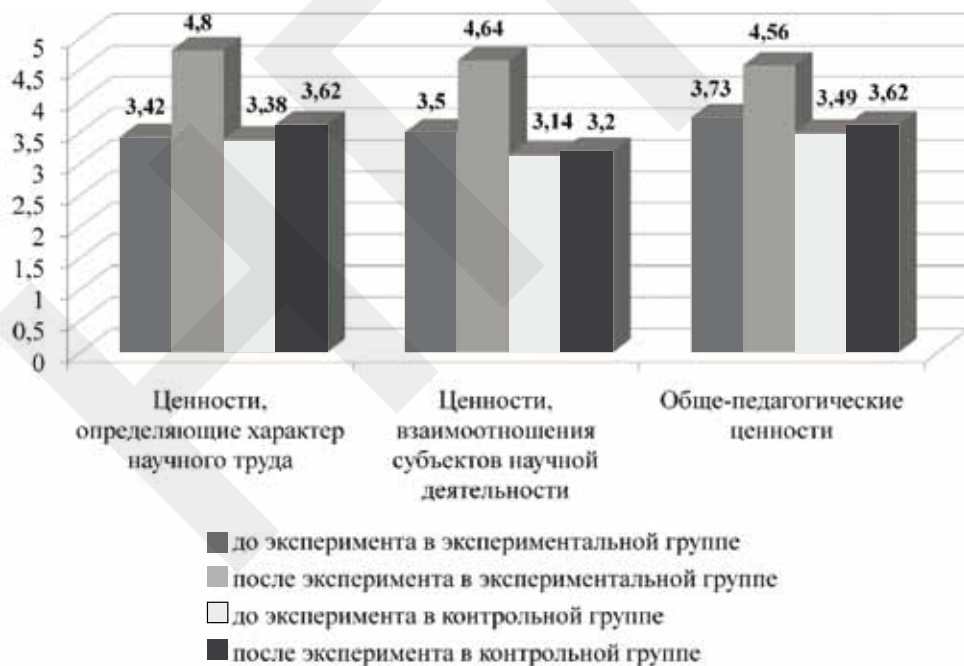


Рисунок 1 – Сравнительный анализ диагностических анкетирований контрольной и экспериментальной групп после формирующего этапа педагогического эксперимента

Обработка статистических данных на **контрольном этапе** привела нас к следующим выводам и итогам:

– сопоставление этических ценностей академического сообщества в начале экспериментальной работы и на её завершающем этапе обнаружило позитивную тенденцию к увеличению в системе этических ориентиров научного сообщества. Эту тенденцию можно проследить по увеличению среднего балла, присвоенного ценностям, который увеличится в среднем на 0,25 – 1,75 балла у аспирантов и соискателей экспериментальной группы.

– руководители научных школ и аспиранты осознают практическую ценность курса «Этика академического сообщества в эпоху глобализации», а также учебно-методического пособия «Научная школа в университете в эпоху глобализации» для руководителей научных школ и аспирантов, так как знание этических аспектов академической деятельности повышает качество научно-исследовательской работы;

– важной составляющей приобщения аспирантов к ценностям академического сообщества является личный пример руководителя, а также общение и работа с представителями академического сообщества.

Результаты повторного диагностического анкетирования показали, что использование методических рекомендаций для научных руководителей и аспирантов «Научная школа в университете в эпоху глобализации», а также курса «Этика академического сообщества в эпоху глобализации при обучении и воспитании в рамках научной школы оказывает положительное воздействие на продуктивность исследовательской работы соискателей и аспирантов экспериментальной группы по сравнению с небольшими достижениями студентов контрольной группы. Однако формирование этических ценностей является сложным, комплексным процессом, продолжающимся долгие годы.

Следует сказать, что глобализация и информационное общество в целом требуют от научных школ создания такой среды, которая будет удовлетворять запросы общества не только в информации, но и гарантировать наполненность научно-исследовательской деятельности гуманистическими ценностями, её способствование духовному развитию не только отдельных учёных, входящих в состав данной научной школы, но и всего академического сообщества.

### Библиографический список

1. **Володарская, Е.** Управление научной деятельностью (Социально-психологические аспекты) [Текст] / Е. Володарская, С. Лебедев // Высшее образование в России. – 2001, № 1. – С. 86.

2. **Белоусов, Я. П.** Этика научного работника [Текст] / Я. П. Белоусов. – Алма-Ата.: Об-во «Знание» Каз ССР, 1985. – С. 20–21.

3. **Русаков, Ю. Т.** Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук./ Ю. Т. Русаков. – 13.00.08. – Магнитогорск, 2006. – 23 с.



4. **Бондаревская, Е. В.** Критерии оценки качества личностно-ориентированных образовательных систем [Текст] / Е. В. Бондаревская // Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах). Т. 2. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2006. – С. 389–394.
5. **Сериков, В. В.** Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
6. **Исаева, Т. Е.** Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе [Текст]: Дисс. ... докт. пед. наук. / Т. Е. Исаева. 13.00.01– Ростов н/Д, 2003. – 453 с.
7. **Гладченкова, Н. Н.** Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н. Н. Гладченкова – 13.00.01. – Ростов н/Д, 2001. – 23 с.
8. **Иванилова, С. И.** Образовательная среда начальной школы как фактор развития учащихся [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / С. И. Иванилова – М., 2001 – 18 с.
9. **Ендрихинская, Г. В.** Формирование воспитательной среды в сельском многоуровневом социально-образовательном комплексе [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Г. В. Ендрихинская – 13.00.01. – М., 2003. – 29 с.
10. **Доморовская, О. Г.** Социально-педагогические условия адаптации студентов-мигрантов в культурно-образовательном пространстве вуза [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук. / О. Г. Доморовская. – Ростов н/Д, 2007. – 22 с.
11. **Мазуренко, А. В.** Становление и развитие социальных с качеств студенческой молодёжи в культурно-образовательной среде вуза [Текст]: монография / А. В. Мазуренко. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т. путей сообщения, 2006. – 178 с.
12. **Сухорукова, Л. М.** Научные школы в педагогической науке Юга России [Текст]: Дисс. ... док. пед. наук / Л. М. Сухорукова. – Ростов н/Д, 1999. – 321 с.
13. **Краевский, В. В.** Содержание образования: Вперёд к прошлому [Текст] / В. В. Краевский – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
14. **Бандурина, И. А.** Научная школа в университете в эпоху глобализации [Текст]: учеб.-методич. пособие для аспирантов и научных руководителей / И. А. Бандурина, В. А. Финоченко. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2009. – 56 с.

## РАЗДЕЛ V

# ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.032

***Криницына Анастасия Вячеславовна***

*Младший научный сотрудник, аспирант Учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования», педагог-психолог № 1673 «Поддержка», asdis-hldr@yandex.ru, Москва*

### **АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА**

---

***Krinitsyna Anastasiya Vyacheslavovna***

*Junior research worker, post-graduate student of the Institute for Art Education of the Russian Academy of Education, teacher-psychologist, asdis-hldr@yandex.ru, Moscow*

### **ADAPTATION OF FIRST-GRADERS TO SCHOOL MEANS OF ART CREATIVITY**

Младший школьный возраст особенно важен для социального развития ребёнка и формирования его личности. С поступлением в школу ребёнок сталкивается со множеством требований со стороны учителей, изменением образа жизни, необходимостью адаптации к новым социальным условиям. В такой ситуации некоторые дети либо начинают нарушать нормы поведения, либо замыкаются в себе. К тому же многие дети приходят в школу в шестилетнем возрасте, и далеко не все они психологически готовы к школе, и как результат – у многих из них наблюдаются негативные эмоциональные и поведенческие проявления, вызванные низким уровнем адаптации к школе. Поэтому необходима системная профилактика учителями и психологами школы данных проблем школьника.

Проблема адаптации школьника к школе достаточно подробно исследована в педагогической науке. Так, по мнению Л. И. Божович, адаптация к школе – «внутренняя позиция школьника», психологическое новообразование личности [1]. В. В. Давыдов полагал, что психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, должна характеризоваться тремя новообразованиями: произвольностью, рефлексией, внутренним планом действия [2]. Успешная адаптация ребёнка в школе предполагает формирование у него данных новообразований, что возможно, по мнению Н. Ф. Талызиной, когда «учитель требует от ребенка не только решения задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует способность у ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того – оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает, что правильно. Таким образом, ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека – со стороны – и оценивать свою деятельность» [6, с. 32].

Для того чтобы успешно развиваться в условиях начальной школы, ребёнку необходимо понимать, какой он ученик, обладать достаточным уровнем самоконтроля. Внешние признаки адаптации к школе – это установление нормальных взаимоотношений с одноклассниками и педагогами, снижение утомляемости, школьной тревожности, повышение успеваемости и уверенности в себе.

Эффективным средством адаптации первоклассника к школе является искусство и художественное творчество. Арт-технологии обладают богатым воспитательным и развивающим потенциалом, способны бережно и мягко воздействовать на личность ребёнка, постепенно адаптируя его к новым социальным условиям и требованиям школы. Применять их может учитель, социальный педагог или педагог-психолог.

Арт-технологии предполагают достаточно выбор ребёнком широкого спектра изобразительных средств и материалов. В целях адаптации ребёнка к школе можно использовать следующие виды художественно-творческой деятельности.

- Изобразительные технологии: диагностика детского рисунка, коррекция эмоциональных, поведенческих, личностных проблем. Монотипии, штриховки, каракули, рисование на стекле, рисование пальцами.

- Декоративно-прикладное творчество детей, коллажи и аппликации. Трёхмерные изображения из различных материалов. Лепка. Фототерапия.

- Литературные технологии: сказкотерапия, стихосложение, сочинение рассказов, словотворчество, каламбур. Работа с мифологическими сюжетами. Развитие речи, коррекция мышления, самосознания детей. Творческое чтение.

- Музыкальные и хореографические технологии.

- Театральные технологии: психодрама с детьми, детский театр.

- Игровые технологии (работа с игрушкой).

В каждой из арт-технологий соблюдается определённая структура:

1. Стадия разогрева – примерно 10% от всего времени занятия. Процесс включения в работу, выбор темы.

2. Собственно художественное творчество детей (30% времени).

3. Обсуждение (50% времени). Самая большая и значимая часть занятия, в которой ребёнок может открыто выразить то, что его волнует.

4. Завершение работы (10% времени). Завершающий ритуал, уборка [3].

Арт-технологии могут применяться как на специальных занятиях с психологом (классно-урочная, групповая или индивидуальная формы), так и на совместных занятиях педагога и психолога с детьми. Выбор, очередность и последовательность применения арт-технологий определяется педагогом-психологом. Для составления плана работы с классом, с группой или с отдельным учеником необходимо учитывать развитие как эмоциональной, так и личностной, мотивационной и других сфер.

Поэтому можно выделить следующие блоки работы с первоклассниками, позволяющие выявить наиболее перспективные арт-технологии:

### ***1. Диагностика развития ребёнка посредством исследования его творческой деятельности.***

В начале обучения необходимо, наряду с непосредственной диагностикой уровня адаптации ребёнка, провести исследование его творческих работ (ориентировочно, за первое полугодие): рисунков, поделок, обратить внимание на его движения в танцевальных упражнениях и играх. Помимо классических проективных методик, диагностическим материалом может служить любая творческая работа школьника. Символическое значение творческих работ ребёнка отражает информацию о степени его адаптированности к начальной школе. В диагностике важным является то, какое чувство является ведущим в работе, чего в неё не хватает, что является центральным моментом (фигурой), насколько отражена школьная ситуация, уровень тревожности и агрессивности. К примеру, если говорить об анализе рисунков, преобладание серых тонов может говорить о пониженном тоне настроения, красных и чёрных тонов, штриховка рисунка о тревожности, доминирование красных – об агрессивности. Внимание стоит также обратить на взаимоотношения со сверстниками и учителем в ходе диагностики и в конечном результате: насколько ребёнок обращается за помощью, разговаривает с другими, как в его работе выражена социальная сфера.

### ***2. Эмоциональная готовность к школе: Развитие эмоциональной сферы. Развитие адаптации, психологическое раскрепощение. Снижение уровня тревожности.***

При развитии эмоциональной готовности к школе важно обратить внимание на следующие темы: «Свободный рисунок», «Свободный рисунок в паре», «Мои эмоции», «Страшный рисунок», «Каракули». В качестве средства снижения тревожности можно применять сказкотерапию: для этого необходимо выбрать сказку с сюжетом, отражающим актуальную ситуацию развития или проблему ребёнка (или класса). Л. Д. Мардер полагает, что в процессе художественного творчества высвобождается психологическая энергия, которая обычно тратится ребёнком на неэффективное напряжение [4]. В первом классе многие дети именно в силу этого страдают повышенной утомляемостью. Рисуя, танцуя и играя, ребёнок расслабляется, отреагирует страхи, негативные эмоции, агрессию, развивает уверенность в себе. В данный блок входит также и восприятие различных видов искусства – прослушивание музыкальных композиций, знакомство с произведениями театрального, литературного и изобразительного искусства. Произведения также можно подобрать, исходя из потребностей детей в классе. Безусловно, в целях повышения эффективности арт-технологий, педагог должен принимать на занятиях ребёнка безусловно, признавать его достоинства, понимать потребности – таким образом, создавать благоприятную психологическую атмосферу для творческого самовыражения.

### ***3. Мотивационно-личностная готовность. Формирование образа «Я – ученик». Развитие творческого «Я» и способности самореализации в условиях школы.***

В данном блоке педагог может применять все методы развития рефлексии и образа «Я» ребёнка. Например: «Автопортрет», «Моё имя», «Моя внешность», «Любимое место, где я люблю бывать». Эффективным является сочинение сказки, где в главном герое проявляется отношение ребёнка к самому себе. В качестве развития мотивационной готовности первоклассника можно использовать темы, связанные с обучением в школе: игры, постановки тематических сценок.

**4. Социальная готовность: Развитие чувства эмпатии, сплочение классного коллектива.**

В развитии социальной сферы важным является вовлечение ребёнка в коллективное творчество. Н. О. Сучкова полагает, что арт-технологии выступают важным инструментом коммуникации, позволяя ребёнку восполнить дефицит общения и построить гармоничные отношения с миром [5]. Например, в качестве тем в начальных классах можно предложить такие темы, как «Наш класс», «Дружба», «Мой мир», изготовление подарков, детская психодрама, театральные представления на праздники, ролевые игры.

**5. Интеллектуальная готовность. Развитие произвольности, внимания, мышления, восприятия.**

В развитии психических функций ребёнка большую роль играют сочинения рассказов, сказок, стихов, рисование сюжетных картин. Можно предложить детям изобразить на рисунке или слепить чувства, ассоциации, возникшие после прочтения стихотворения или рассказа. Занятия художественным творчеством можно проводить как в индивидуальной, в мини-групповой и групповой формах. Разумеется, разделение на блоки адаптации достаточно символично, так как адаптация – это целостный процесс. Педагог может варьировать упражнения по своему усмотрению.

Таким образом, при поступлении ребёнка в первый класс важным является своевременная диагностика и коррекция его адаптации в школе. Воспитание и развитие с помощью искусства является гибким, мягким и бережным методом формирования личности школьника. Поэтому в целях профилактики дезадаптации младшего школьника необходимо применять различные арт-технологии, порядок и очередность применения которых определяются педагогом-психологом.

### Библиографический список

1. **Божович, Л. И.** Личность и её формирование в детском возрасте. [Текст]/ Л. И. Божович. – М., 1968. – 240 с.
2. **Давыдов, В. В.** Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология [Текст]/ В. В. Давыдов, / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – С. 69–101.
3. **Киселёва, М. В.** Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. [Текст]/ М. В. Киселёва. – СПб., 2007. – 336 с.
4. **Мардер, Л. Д.** Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 2007. – 143 с.

5. **Сучкова, Н. О.** Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей. [Текст]/ Н. О. Сучкова. – СПб., 2008. – 112 с.
6. **Талызина, Н. Ф.** Педагогическая психология. [Текст]/ Н. Ф. Талызина. – М., 1998. – 288 с.

УДК 373.7

**Матвеева Ольга Сергеевна**

*Аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, olgamatveyev@mail.ru, Челябинск*

**Найн Альберт Яковлевич**

*Доктор педагогических наук, профессор, председатель диссертационного совета при Уральской академии физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск*

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

**Matveyeva Olga Sergeyevna**

*Post-graduate student of faculty of pedagogic, the Ural state university of physical training, olgamatveyev@mail.ru, Chelyabinsk*

**Nine Albert Yakovlevich**

*Doctor of pedagogy, professor, chairman of the dissertation council at the Ural Academy of Physical Training, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk*

## **PATTERNS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL THINKING CULTURE**

Профессиональное образование предусматривает формирование личности, способной к эффективной реализации себя в широком поле будущей деятельности, к осуществлению и выполнению полного спектра профессиональных функций.

В настоящее время введены государственные образовательные стандарты всех уровней профессионального образования, широко реализуются инновационные процессы в содержании и технологиях обучения, в целом развитие системы профессионального образования идет по пути становления нового содержания всех его элементов.

Однако, система образования до сих пор еще не перестает лишь «наполнять» студента готовыми знаниями, в то время, как от выпускников образовательных учреждений профессионального образования в целом и, в частности, системы среднего профессионального образования сегодня требуется высокая мобильность, конкурентоспособность на рынке труда, сформированность потребности в самореализации и саморазвитии. Обществу в XXI в. нужны образованные, культурно и профессионально мыслящие специалисты, которые способны к новому профессиональному мышлению и обладают развитой культурой профессионального мышления.

Таким образом, развитие образовательной среды, которая подчеркивает факт множественности воздействий на личность и устанавливает широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности [8, с. 5], в современных условиях в колледже, по нашему мнению, должно быть ориентировано на модель развития культуры профессионального мышления обучающихся колледжа [4, с. 106].

Развитие образовательной среды образовательного учреждения системы СПО детерминировано современными требованиями, предъявляемыми обществом и государством к качеству подготовки специалиста среднего звена, к его квалификационным характеристикам.

Процесс создания педагогической модели реализуется на основе метода моделирования, который широко используется в современных педагогических исследованиях. Рассмотрим специфику моделирования как метода исследования в образовании.

Г. И. Баврин, О. В. Пирогова и другие ученые сходятся во мнениях и понимают под ним мысленное имитирование реально существующей педагогической системы или системы только разрабатываемой, путем создания специальных моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы. Следовательно, модель можно рассматривать как идеальное отражение реальных процессов, протекающих в системе образования.

«Модель – это создаваемый с целью получения и (или) хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта-оригинала произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом» [6, с. 37].

По утверждению многих ученых, роль прогностической и формирующей функций метода моделирования чрезвычайно велика и неоспорима, поэтому для эффективного развития культуры профессионального мышления студентов колледжа необходимо построить модель данного процесса. Как указывает О. В. Пирогова, «модель является не только инструментом познания, но и прообразом новых состояний моделируемого объекта, несет в себе структуру того, чего еще нет в объективной реальности» [6, с. 37].

Для достижения желаемых результатов в профессиональной подготовке студентов колледжа, выражаемых, в том числе, и в уровнях развития культуры профессионального мышления, необходимо смоделировать данный процесс, что означает, выделить основные его составляющие в их взаимозависимости.

При построении модели, как пишет Г. И. Баврин, необходима идеализация процесса, то есть отделение условий, существенно влиявших на него, от условий, не оказывающих на него влияния [1, с. 28]. Таким образом, при составлении модели нельзя не учитывать требования заинтересованных сторон, определяющих социальный заказ общества, в частности, государственную политику в области среднего профессионального образования; Госстандарт среднего профессионального образования; требования работо-

дателей. С таким подходом автора можно согласиться. Мысль подтверждается в ряде исследований [2; 6; 10].

Одной из структурно-функциональных составляющих модели является ее цель – развитие культуры профессионального мышления студентов колледжа, которая переходит в процессе обучения в режим саморазвития. Реализация поставленной цели предполагает решение определенных задач, в качестве которых в предлагаемой нами модели (см. схему) выделены задачи развития содержательных характеристик культуры профессионального мышления студентов колледжа.

При построении авторской модели развития культуры профессионального мышления студентов колледжа мы опирались на личностно-ориентированный и интегративно-развивающий подходы (см. схему).

В отечественной педагогике изучением личностно-ориентированного подхода в образовании занимались В. А. Беликов, В. П. Беспалько, Э. Ф. Зеер, А. А. Реан, И. С. Якиманская и др. Личностный подход заключается в ориентации процесса образования на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Личностно-ориентированное образование призвано обеспечить развитие и саморазвитие личности учащегося, исходя из диагностики его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности [5, с. 470].

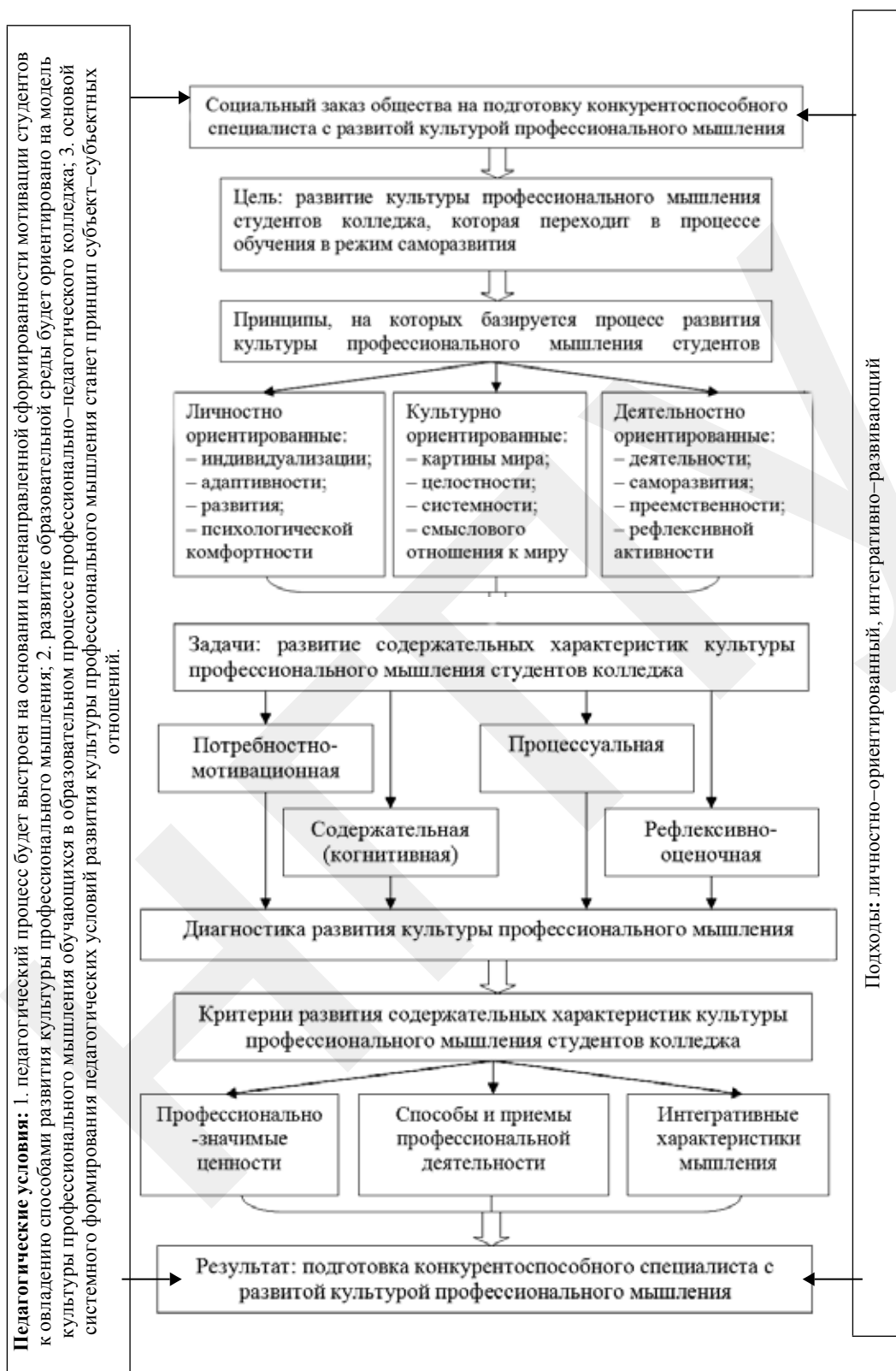
Основанием личностно-ориентированного подхода в образовании является переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям в процессе обучения и воспитания. Следует отметить, что личностно-ориентированный подход лежит в основе третьего педагогического условия.

Интегративно-развивающий подход по определению Л. А. Шипиловой представляет собой особую форму познавательной и практической деятельности, позволяющую реализовать идеи интеграции и развития в системе подготовки обучающихся [10, с. 40–41].

По аналогии с личностно-ориентированным подходом основополагающей идеей интегративно-развивающего подхода является положение, связанное с рассмотрением человека как основного субъекта образовательной деятельности. Студент становится субъектом образовательной деятельности при условии необходимости решения проблемных ситуаций в процессе обучения. Это позволяет сформировать у обучающегося умения творчески мыслить, решать поставленные перед ним задачи. Одновременно разрешение проблемной ситуации означает появление новых качеств личности и формирование новых механизмов деятельности.

Таким образом, основная функция интегративно-развивающего подхода заключается в том, что процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности, с одной стороны, должен формировать готовность к постоянному саморазвитию, с другой – способствовать самореализации личности в деятельности.





Модель развития культуры профессионального мышления студентов колледжа

В соответствии с названными методологическими подходами нами были разработаны и предложены в качестве приоритетного элемента модели развития культуры профессионального мышления студентов колледжа педагогические условия развития культуры профессионального мышления [4, с. 108]:

- педагогический процесс будет выстроен на основании целенаправленной сформированности мотивации студентов к овладению способами развития культуры профессионального мышления;
- развитие образовательной среды будет ориентировано на модель культуры профессионального мышления обучающихся в образовательном процессе профессионально-педагогического колледжа;
- основой системного формирования педагогических условий развития культуры профессионального мышления станет принцип субъект-субъектных отношений.

В основе образовательного процесса, направленного на развитие культуры профессионального мышления студентов лежат педагогические принципы, обеспечивающие достижение цели модели развития культуры профессионального мышления. Опираясь на опыт преподавательской деятельности, мы выявили, что к ним относятся личностно ориентированные, культурно ориентированные и деятельностно ориентированные принципы.

Среди личностно ориентированных принципов в рамках личностно ориентированного подхода нами выделены принципы индивидуализации, адаптивности, развития и психологической комфортности.

Принцип индивидуализации, как считают В. Ю. Лешер и Г. С. Ялмурзина, предполагает наличие типичного, характерного для данного человека способа «решения жизненных задач» в сочетании с неповторимостью «решений», индивидуальный подход к распределению общественной сущности личной культуры человечества, а также индивидуальную модель развития и реализации потенциальных возможностей каждого студента [3, с. 29].

Под принципом адаптивности В. А. Беликов понимает единство взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности, учет и подчинение образования на каждом уровне развития личности ее интересам и способностям [2, с. 70].

Принцип развития предполагает, что образовательный процесс должен быть дифференцирован, то есть, выстроен в направлении прогрессивных количественных и качественных изменений индивида во времени, в приобретении человеком новых качеств и их совершенствования.

Под принципом психологической комфортности мы подразумеваем уважение и доверие к личности, целостный взгляд на нее, концентрацию внимания на развитии личности, создание ситуаций успеха для участников образовательного процесса.

К культурно ориентированным принципам относятся: принципы картины мира, целостности, системности, а также смыслового отношения к миру.

Рассмотрим некоторые из них. В философском энциклопедическом словаре понятие «целостность» подразумевает обобщенную характеристику объектов, обладающих сложной внутренней структурой [9, с. 763]. Принцип целостности предполагает наличие определенных признаков у разрабатываемой нами модели, которые объединяют выделенные нами структурные компоненты системы в комплекс взаимосвязанных элементов.

Принцип системности подразумевает, что в педагогической модели, имеющей целостные характеристики, отдельно существуют элементы, свойства и функции которых определяются их местом в рамках целого. Принцип системности связан с гносеологической функцией, применительно к разработке изучаемой проблемы позволяет рассматривать структуру содержательных характеристик культуры профессионального мышления и процесса ее развития как систем, состоящих из совокупности отдельных взаимосвязанных друг с другом подсистем (элементов) и имеющих внутреннюю собственную логику развития, не сводимую к логике развития суммы их подсистем и логике развития каждой подсистемы в отдельности. В связи с этим изучение элементов данных систем вне их меняющихся внутрисистемных связей не имеет смысла [3, с. 29].

В качестве деятельностно ориентированных нами выделены принципы деятельности, саморазвития, преемственности, рефлексивной активности. Принцип деятельности определяет, что развитие культуры профессионального мышления студента возможно только при включении студента в самостоятельную профессиональную деятельность и обучение его способам данной деятельности. Деятельность должна быть подчинена сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит.

Принцип саморазвития предполагает организацию перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика; обогащение деятельностных способностей и других личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности, основанием которого служит присвоение социального опыта и достижений культуры. Данный принцип характеризует переход процесса развития культуры профессионального мышления студента в режим саморазвития.

Под принципом преемственности мы понимаем наличие управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, который осуществляется с опорой на предшествующее развитие. Сущность преемственности по С. Л. Рубинштейну, заключается в том, что каждая следующая стадия процесса обучения вырастает из предыдущей, являющейся ее внутренним условием, и потому все стадии неразрывно связаны между собой [7, с. 276]. Поэтому принцип преемственности предполагает максимальное использование на каждом следующем этапе достигнутого на предыдущих этапах.

Принцип рефлексивной активности позволяет использовать личностно-смысловую позицию студента путем включения механизмов самопознания,

самопроектирования, самореализации и самоуправления, тем самым сформировать личностно-созидательную среду развития культуры профессионального мышления студента.

Наблюдения, интервьюирование, анализ продуктов деятельности студентов, проведённые нами, позволяют сделать вывод, что результат внедрения разработанной модели в образовательный процесс профессиональной подготовки студентов колледжа проявляется в подготовке конкурентоспособного специалиста с развитой культурой профессионального мышления.

### Библиографический список

1. **Баврин, Г. И.** Принцип моделирования в обучении [Текст]/ Г. И. Баврин // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 7. – С. 28–29.
2. **Беликов, В. А.** Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография [Текст]/ В. А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
3. **Лешер, В. Ю.** Теория и методика развития творческого потенциала будущих учителей безопасности жизнедеятельности [Текст]: учебное пособие / В. Ю. Лешер, Г. С. Ялмурзина. – Магнитогорск: ГОУ ВПО МГТУ, 2009. – 198 с.
4. **Матвеева, О. С.** Теоретические основания развития культуры профессионального мышления студентов / О. С. Матвеева // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск / под ред. Г. Д. Бухаровой и О. Н. Арефьева. – Екатеринбург: Изд-во Трудиздат, 2009. – Вып. 11. – С. 102–108.
5. **Педагогика:** большая современная энциклопедия [Текст]/ Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
6. **Пирогова, О. В.** Моделирование в образовании [Текст]/ О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 36–40.
7. **Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
8. **Савенков, А.** Образовательная среда [Текст]/ А. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – № 19, 20. – С. 4–5.
9. **Философский энциклопедический словарь** [Текст]/ Гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. **Шипилина, Л. А.** Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете [Текст]: монография / Л. А. Шипилина. – Омск: ОмГПУ, 1998. – 293 с.

**Иванова Юлия Вениаминовна**

*Соискатель кафедры русской литературы и методики преподавания ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 35, yuliaelena@yandex.ru, Саранск*

**ЧИТАЕМ «КРОХОТКИ» А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА  
И «КРУПИНКИ» В. Н. КРУПИНА. К ВОПРОСУ  
О ФОРМИРОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Ivanova Yulia Veniaminovna**

*Competitor of Russian literature and Teaching methods department of «Mordovian State Pedagogical Institute by M. E. Evseyev», teacher of the Russian language and literature of Saransk school № 35, yuliaelena@yandex.ru, Saransk*

**READING “KROKHOTKI” BY A. I. SOLZHENITSYN  
AND “KRUPINKY” BY V. N. KRUPIN. TO THE QUESTION  
OF FORMING LITERARY ABILITIES OF SENIOR PUPILS**

Важнейшими задачами литературного образования в школе являются совершенствование умений анализа литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обусловленности и культурном контексте; выявление взаимообусловленности элементов формы и содержания литературного произведения; формирование интерпретационных умений. Литературное произведение вступает во взаимодействие с читателем, подключая его опыт, вызывая ассоциации и интерпретации, сочетание которых позволяет полноценно воспринять произведение.

Осмыслению как одному из базовых элементов в структуре восприятия подвергается содержание и художественная форма произведения в их единстве, что позволяет вывести осмысление произведения на высший концептуальный уровень, когда синтезируются наблюдения над языком, стилем, композицией и содержанием произведения. Интерес к произведению и личности автора, сформированность литературного развития проявляются в потребности интерпретации художественного текста, а его осмысление, постижение идеи, концепции становятся значимой частью уроков литературы.

Программой по литературе для 5–11-х классов В. Я. Коровиной (базовый уровень) предусмотрено обзорное изучение творчества В. Н. Крупина в 11 классе как представителя «деревенской прозы» 50–90-х годов и в разделе «Литература конца XX–начала XXI в.». На знакомство с творчеством А. И. Солженицына рекомендуется отводить по два часа в 9 классе («Матрёнин двор») и в 11 классе («Один день Ивана Денисовича»). Однако отсутствие жёсткой регламентации в выборе произведений и количестве

часов для чтения и изучения даёт учителю возможность для реализации (расширения) внутрипредметных связей курса литературы в решении важнейшей задачи формирования читательской культуры школьников.

Активизация внутрипредметных связей – необходимое условие формирования литературных знаний учащихся, во многом определяющих уровень развития литературных способностей восприятия и интерпретации художественного произведения. Поэтому плодотворным представляется путь сопоставления литературного наследия А. И. Солженицына с произведениями другого современного автора – В. Н. Крупина, что способствует не только расширению знаний учащихся, их начитанности, но и усвоению общечеловеческих ценностей, формированию нравственных убеждений, осмыслению преемственности идей и образов в литературном процессе. Учащиеся должны получить представление о своеобразии творчества А. И. Солженицына и В. Н. Крупина, об их месте в современной русской литературе, силе влияния на читателя, научиться глубокому, осмысленному восприятию изучаемых произведений. Задача учителя – помочь учащимся раскрыть, с одной стороны, самобытность и оригинальность художественного мира каждого из писателей, с другой, – показать общность духовно-религиозных воззрений, близость идейно-образного содержания, языковых и жанровых особенностей их произведений. Учитывая возрастные особенности учащихся и перегруженность программы по литературе, останавливаем внимание на небольших по объёму, но удивительно глубоких по идейному наполнению произведениях: «Крохотках» А. И. Солженицына и «Крупинках» В. Н. Крупина.

Полное понимание произведения представляет собой диалектический синтез предварительных пониманий, знания внутренних и внешних условий жизни автора и осмысления их влияния на замысел произведения, его сюжет, содержание и индивидуальный стиль автора [Митина, 2007: 19]. Для полноценного осмысления и интерпретации художественного текста необходимо представлять автора как реального человека с его особым пониманием мира, так как текст являет собой весь комплекс миропредставлений писателя, его философских, эстетических, религиозных и нравственных взглядов и их выражение при помощи системы знаков, мотивов, символов и т. д. Поэтому уделяем особое внимание пробуждению интереса к личности и творчеству писателей, сообщаем, что им предстоит знакомство с исключительными, неповторимыми мастерами художественного слова и их произведениями. Знакомство должно быть ярким, живым, интересным, пробуждающим мысль, чувства и творческое воображение, поэтому значительную пользу окажет применение наглядности, реализуемой с помощью современных технических средств, в частности, компьютера.

Расширяя методическую палитру урока новыми приёмами и современными средствами, учитель активизирует самостоятельную деятельность учащихся, способствует формированию как общеучебных, так и собственно литературных умений и способностей. Так, Интернет даёт возможность

увидеть и услышать писателя, делает доступным биографический, критический, текстовый материалы. Знакомство с ними позволяет акцентировать внимание читателя-школьника на таких объединяющих чертах, как непростая судьба, тернистый путь в литературу и т. п. Используем на уроке ресурсы сайтов <http://solzhenicyn.ru/> и <http://belousenkolib.narod.ru/>.

Психологические особенности подростков, достаточно сформированный уровень литературного развития пробуждает у них стремление разобраться в серьёзных вопросах духовно-нравственного характера, обнаруживает «тенденцию от частных ситуаций произведения подняться до общего его осмысления, от конкретности художественного изображения идти к широким мировоззренческим выводам» [2, с. 28]. Таким образом, от полноценного восприятия каждого отдельного произведения ведём учащихся к осознанию понятия интертекстуальности, утверждению национальных духовных ценностей, что имеет не только образовательное, но и большое воспитательное значение, так как определяющая роль нравственных основ в произведениях А. И. Солженицына и В. Н. Крупина, высота и чистота их принципов оказывают существенное влияние на воспитание читателя-школьника, на формирование их читательского вкуса как литературной способности.

Читательская интерпретация базируется на общем впечатлении, понимании и осмыслении художественного произведения, получаемых при его прочтении. Поэтому первый шаг – это выразительное чтение текста учителем, результатом которого будут первые размышления и оценки, первичная читательская интерпретация, чувства, ставшие результатом переживаний, осмыслений, связанных с восприятием художественного произведения. Эстетическая природа искусства слова, специфика читательской деятельности, в основе которой лежат чувства, побуждает начать работу по осмыслению художественного произведения с выявления читательских эмоций, пробуждения воображения читателя-школьника. Первичные читательские впечатления учащихся на этом этапе интересны как показатель силы эмоционального воздействия. Развитая эмоциональная впечатлительность – показатель высокого уровня литературного развития школьника, поэтому после прочтения «крупинки» «Упрямый старик» задаём следующие вопросы:

- Кто из героев вызывает чувство сострадания?
- Кому из героев вы сопереживаете в большей степени?
- Почувствовали ли вы, кого В. Н. Крупин осуждает? Кто эти герои? Назовите их.
- Минорное или мажорное звучание вы почувствовали, впервые ознакомившись с текстом?
- Какие чувства вы ещё испытывали?
- Что первично для вас в содержании произведения?
- Что ещё привлекло ваше внимание?

Словесно-образная и эмоциональная память – один из важнейших компонентов литературных способностей. Способствуя их развитию, задаём следующий вопрос:

– Какие литературные ассоциации у вас возникли? (Учащиеся вспоминают «Прощание с Матёрой» В. Г. Распутина, проводят параллели между образом старика и Дарьей).

Небольшой жизненный опыт, часто невысокий уровень речевой культуры старшеклассников препятствуют полноценному восприятию художественного произведения, адекватному пониманию идейно-образного богатства литературного текста, поэтому анализ должен сопровождаться обязательным обращением к жизненным впечатлениям, ассоциироваться с жизненными переживаниями подростков.

– Есть возможность вспомнить эпизоды из истории вашей семьи, судьбы людей, вам близких или знакомых, жизненных ситуаций, аналогичных той, что представлена В. Н. Крупинным. Расскажите об этом.

Таким образом мы развиваем базовые компоненты литературных способностей: воплощать в слове свои мысли, чувства, переживания, соотносить первичное ознакомление с произведением с личными переживаниями.

В большинстве случаев учащиеся обращают внимание на развитие сюжета, а лишь затем на словесно-образную и композиционную структуру текста. Но слово писателя – источник не только знаний, но и эмоционального, эстетического наслаждения. Способность воспринимать прямое и переносное значение слов, чувство стиля, языковая наблюдательность, восприимчивость к художественному слову составляют блок речевых способностей, выделяемых в структуре читательских. Писатель воздействует на чувства и воображение читателя, отбирая особые языковые средства. Поэтому осмысление художественной формы произведения включает в себя работу над изобразительно-выразительными средствами и стилистическими деталями художественного текста. Видение их, объяснение их значения и определение роли и функции в создании образа, настроения и в выражении отношения автора к изображаемому – показатель сформированности способности читателя-школьника осмысливать художественную форму. Работая над языком произведения, мы развиваем художественный вкус, навыки осмысленного чтения, формируем чувство прекрасного, совершенствуем языковую наблюдательность, способность различать смысловые оттенки слов, использовать в речи тропы и разнообразные синтаксические конструкции, адекватно передавать словами мысли и чувства. Поэтому следующий этап – обращение к анализу поэтики произведения, к своеобразию его стиля, то есть к выявлению единых приёмов создания текста. Задаём вопрос:

– Обратите внимание на лексико-стилистические особенности произведения. В чём своеобразие языка писателя? *(Наличие слов с разговорной (тащиться, живность, крепко (приказали), бобыль, болтовня, кой-какие), официально-деловой (вышел приказ, расширить пахотные угодья, со дня последнего захоронения, кампания по сносу деревень, личные хозяйства) и публицистической (тормозит прогресс, поднять Нечерноземье, попала в число неперспективных) окраской).*



– Чем, на ваш взгляд, объясняется соединение слов различной стилиевой принадлежности в литературном произведении? *(Непринуждённо-личный характер изложения, употребление слов с разговорной окраской имеет место, когда автор говорит о человеке, старике, деревне. Не случайно употребление и слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (могилка, холмик, пёсик, курочки), таким образом автор подчёркивает своё сочувствие к старику, трогательность образа. Официальная лексика сопровождает изложение государственных распоряжений, речь приехавшего начальника. Публицистическая окраска подчёркивает злободневность поднятых писателем общественно-значимых проблем).*

– В. Г. Распутин писал, что произведениям В. Н. Крупина свойственна «особая манера повествования – живая, даже бойкая, яркая, воодушевленная, образная, в которой русский язык «играет», как порою весело и азартно «играет» преломляющееся в облаках солнце. Для читателя это езда по тряской, но очень живописной и занимательной дороге, где и посмеешься, и попечалишься, и налюбуешься, так что никаких неудобств от езды не заметишь и с огорчением обнаружишь, что путешествие закончено». Согласны ли вы с мнением В. Г. Распутина? (Свою точку зрения они иллюстрируют и комментируют примерами из текста).

Проникновение в смысл – обязательное условие выявления идейного содержания произведения, позволяющее делать на его основе широкие обобщения и выводы. Определяем содержательные доминанты произведения, то есть те свойства художественного содержания, которые объединяют все его конкретные элементы, тот проблемно-смысловой стержень, который обеспечивает системно-целостное единство содержания. Определение темы (тематики), проблемы (проблематики), особенностей образа в структуре произведения, понимание авторской позиции и художественной идеи составляют уровень осмысления содержания произведения. На следующем этапе акцентируем внимание учащихся на ключевых моментах, необходимых для полноценного восприятия идейно-художественного богатства литературного текста:

– Что в содержании звучит наиболее трагично? *(Возможно несколько вариантов ответа, важно, чтобы ученики аргументировали свою точку зрения).*

– Что поразило старика в словах приехавшего начальника больше всего? *(Сообщение, что «приказано распахивать кладбище, если со дня последнего захоронения прошло пятнадцать лет». Мысль, что по могиле жены будет ездить трактор, перемалывая кости и крест, для него невыносима).*

– Какое значение имеет в произведении образ кладбища? *(Это символ связи между поколениями, покинувшими этот мир и живущими, чья святая обязанность чтить память об умерших. Эта связь, к сожалению, разрывается).*

– И в минуты радости, и в минуты печали старик приходит на могилу жены. Какое значение, по-вашему, это имеет для него? *(Этот ритуал*

*притуплял боль утраты, помогал старику не чувствовать себя одиноким (сыновья жили отдельно). В одну из самых тяжёлых минут вновь идёт старик на кладбище, утирая слёзы, будто ищет поддержки у мёртвых, раз живые предали).*

– Почему, на ваш взгляд, у героев нет имён, за исключением покойной жены?

– Как вы оцениваете поведение сыновей? *(С одной стороны, они желают отцу добра, ведь в квартире есть отопление, водопровод, электричество, да и с распоряжением начальства трудно спорить. С другой, тот факт, что увезли вещи вместе со связанным стариком-отцом, иначе как предательством не назовёшь. В последнем эпизоде слышно явное осуждение писателем бездушного отношения к родному человеку, как к вещи, которая мешает «расширению пахотных угодий»).*

– Как вы понимаете строку «Облегчить жизнь жителям неперспективных деревень, расширить пахотные угодья»? В чём её смысл? *(Горькая ирония слышна в этих словах: несовместимы эти две вещи, не нужно никакого облегчения старику, дали бы умереть на родной земле. А сейчас он сам признан «неперспективным»).*

– Будто мимоходом замечает В. Н. Крупин: «Сейчас все разорены». Какую смысловую нагрузку несут эти слова? *(Мысль о неизбежности возмездия за несправедливые поступки. Значит, насильственное уничтожение села Пестова, выселение и смерть старика не принесли ни им, ни центральной усадьбе процветания).*

– Жестоко поступают люди, и, чтобы, по-видимому, подчеркнуть эту мысль, В. Н. Крупин показывает мир братьев наших меньших. Скажите, какой смысл заложен в образах животных? *(Пёс предан человеку, хозяину, поэтому покорно бежит за трактором, а кошка, как известно, привязана к дому, поэтому «кот на полдороге вырвался из рук... и убежал обратно в деревню»).*

– Так как же нужно жить: думая по-государственному или по-человечески?

Этот и все выше обозначенные аналитические вопросы рассчитаны не только на воссоздающее воображение школьников как их литературную способность, но прежде всего на творческое читательское воображение. Наличие его у учащихся есть возможность для учителя использовать креативные активные приёмы анализа художественного текста. «Активность воображения в использовании деталей текста для дорисовки образа – очень важное условие полноценного восприятия» [Жабицкая, 1974: 40]. Развивая литературно-творческое воображение школьников как один из базовых компонентов литературных способностей, предлагаем дописать текст, дорисовать отсутствующие детали, эпизоды. Например, придумать монологи старика, которые он мог бы произнести на могиле жены или обращаясь к приехавшему начальнику, описать сыновей и т. п.

Изучение на уроках литературы творчества А. И. Солженицына, его культурно-исторического и философского наследия способствует воспита-

нию гражданственности, становлению школьника как духовной, свободной личности, формированию чувства справедливости, чести, совести. Поэтому очевидно, что учитель должен обратить внимание учеников на духовные основы литературного наследия писателя, а не ограничиваться «лагерной» и социальной тематикой. постижение обобщающего смысла произведения В. Н. Крупина позволяет перейти к сопоставлению его «Крупинок» с рядом «Крохоток» А. И. Солженицына со сходной проблематикой. Задаём вопрос:

– Какие из «крохоток» А. И. Солженицына имеют сходные образы, идеи, проблемы? («Мы-то не умрём», «Способ двигаться», «Приступая ко дню» и другие). Анализируя их, определяем близость с произведением В. Н. Крупина.

– Каким чувством проникнута «крохотка» «Мы-то не умрём»? *(Чувством горечи от того, что живые забывают умерших, стыдятся и говорить о смерти).*

– Какие факты приводит автор в качестве доказательств? *(Не ходим в семью, где кто-то умер; стыдимся навещать тех, кто «есть не просит»; стараемся побыстрее схоронить; кладбища «закатывают, равняют бульдозерами – под стадионы, под парки культуры»; нет у нас дня, чтобы «думать о тех, кто погиб за нас»).*

Обращаясь к жизненному опыту подростков, задаём вопрос:

– А какие факты можете привести вы?

– Всегда ли так было? *(Нет. Раньше «по воскресеньям ходили между могил, пели светло и кадили душистым ладаном»; церковь отводила прежде день поминовения воинов).*

– Что же случилось с людьми, обществом? *(Солженицын подводит нас к мысли об очерствении наших душ. Забвение, по мысли писателя, – духовная смерть).*

– Как вы понимаете название «крохотки»? *(В названии содержится горькая ирония: конечно, каждый смертен. Это самоуспокоение неправого, заглушающего голос совести, старающегося самого себя убедить в своей правоте. Не желают думать люди о смерти и об ответе, который придётся держать: как жил, кому помог?.. Разрывая связь поколений, человек лишает себя будущего).*

– В чём, по вашему мнению, причины такого положения? *(Дело в потере духовных ориентиров, забвении библейских заповедей, отказе от веры, в замене посещения церковной службы на «воскресник». Человек возмнил себя царём природы, равным Богу, единственно наделённому вечной жизнью. Но это самообман. И страшным будет наказание...).*

Продолжением разговора о духовно-нравственных исканиях писателя, его размышлениях о назначении человека, гармонии людей с окружающим миром и с самими собой послужит «крохотка» «Способ двигаться». В перечень аналитических вопросов войдут прежде всего те, ответ на которые потребует наблюдений учащихся над композицией миниатюры и взаимообусловленности формы и смысла произведения.

– В чём особенность композиции произведения? (*Оно состоит из двух частей и вывода*).

– По какому принципу выделяются части? Какими чувствами проникнута каждая? (*Первая – гимн живым существам, в течение многих веков помогавших человеку: коню, верблюду, ослику. Основное чувство – восхищение ими. Вторая – пропитанное отвращением и негодованием описание механического чудовища, которое выбрал человек сегодня*).

– Что помогает автору передать свои чувства? (*Средства выразительности: анафора (первый абзац), эпитеты (с разумными горячими глазами, терпеливая твёрдость, живые, ласковые уши), метафоры (конь, играющий выгнутой спиной; двугорбый лебедь, медлительный мудрец с усмешкой познания на круглых губах; горбатое железным ящиком; мёртвые стеклянные глаза; тупое ребристое рыло), лексический повтор (плюёт, плюёт дымом)*).

– Обратите внимание на эмоционально–экспрессивную окраску слов. Отличается ли она в первой и во второй части? (*Слова в первой части выражают положительную оценку: познание, мудрец, ласковый и проч.; во второй – ярко отрицательную: тупой, горбатый, плюёт, вонючий и проч.*).

– Какие ещё средства способствуют передаче авторских чувств? (*Пунктуация: восклицательный знак помогает передать восхищение автора животными, авторское тире – акцентировать внимание на ключевых словах*).

– В чём видит автор преимущества живых существ над машинами? (*Первые способны испытывать эмоции, им ведомы и любовь, и радость, и привязанность. «Железный конь» безучастен, бесчувственен*).

– Разделяете ли вы позицию автора? Приведите свои доказательства.

– Как вы понимаете последнее предложение? (*Это вывод, к которому подводит нас А. И. Солженицын: человек настоящего всё больше отдаляется от природы, сам становясь внутренне схожим с машиной. По мысли писателя, это шаг в пропасть бездуховности, вырваться из которой гораздо труднее, чем попасть*).

Жанр «Крохоток» не определён однозначно в критической литературе, их называют лирическими миниатюрами, стихотворениями в прозе, философскими эссе, находят в них признаки притчи, басни. Обратившись к словарю литературоведческих терминов на сайте <http://gramota.ru>, вспоминаем определения и признаки этих жанров. Задаём вопрос:

– К какому жанру, на ваш взгляд, относится миниатюра «Мы-то не умрём»? (*Это произведение особенно близко в жанру эссе*). «Эссеистическая форма – это непринуждённое соединение суммирующих сообщений о единичных фактах, описании реальности и размышлений о ней» [Хализев, 2000: 317].

– Для чего автор, на ваш взгляд, выбирает именно такую форму? (*Соединение в эссе собственно художественного, публицистического и философского начал допускает множественность толкований: авторы, высказывая своё мнение, не провозглашая готовые истины, дают читателям возможность домыслить, дочувствовать самому*). Предлагаем учащимся

самостоятельно прочитать ещё несколько «крохоток» и, анализируя их жанровую природу, подводим учащихся к мысли о синтезе всех вышеперечисленных жанров в произведении и подчеркиваем факт создания А. И. Солженицыным особого авторского жанра, что также составляет особенность художественного мира писателя. Кроме того, осмысление жанровой принадлежности неизбежно приводит читателя-школьника к мысли о том, что способность вместить глубокую мысль в малую форму – признак особого таланта. Отмечаем, что жанровая находка Солженицына была поддержана и подхвачена другими писателями: у Л. Леонова есть «Блестинки», у В. Солоухина – «Камешки», В. Астафьева – «Затеси», у В. Крупина – «Крупинки». Выбранная авторами форма отражает дискретность реальности в сознании современника. Углубляя теоретико-литературные знания учащихся, акцентируем внимание на том, что рассматриваемые произведения составляют цикл – ряд художественных произведений, объединённых общей темой, персонажами, общим повествователем, но сохраняющих относительную самостоятельность и вне цикла. Задаём вопрос:

– На основе чего, по вашему мнению, авторы объединили свои миниатюры, разнящиеся по объёму, типам речи, героям и образам, в циклы? Важно, чтобы учащиеся осознали их эстетическое, философско-нравственное, концептуальное единство – утверждение высших общечеловеческих ценностей: любви, свободы, жизни, чести.

Осмысление художественной формы и содержания конкретизирует и усиливает эмоциональный отклик читателя, объективно доказывая взаимосвязь и взаимовлияние всех сфер восприятия в процессе читательской деятельности. Итогом осмысления формальной и содержательной сторон произведения с учётом эмоционального фона и работы воображения должна стать целостная интерпретация и оценка текста.

Всякий художественный текст нуждается в творческом прочтении и дополнении со стороны читателя. Потребность в интерпретации живет в читателе, и её нужно уметь развить у школьников, чтобы помочь им с наибольшей полнотой постичь текст. Большинство исследователей единодушны во мнении, что к интерпретации художественного текста нужно обращаться после анализа, «для того чтобы собственные суждения учащихся не расходились с главной мыслью автора и не затемняли подлинный смысл» [4, с. 285]. Проведённый анализ корректирует, расширяет и углубляет первичную интерпретацию. Один из главных принципов интерпретации – принцип «открытости», утверждающий неограниченное множество толкований текста для полного выявления его сути. Интерпретация, по М. М. Бахтину, это личностная духовная встреча автора и воспринимающего, «диалог согласия» между ними, поэтому нужно дать школьникам высказаться, не отвергая ни одну из интерпретаций.

- Что общего, по-вашему, между творчеством писателей?
- Каким видится наш современник Солженицыну и Крупину?
- Какие образы можно назвать сквозными?
- Каковы «вечные» ценности, утверждаемые в произведениях?

- В чём близость миропредставлений Солженицына и Крупина?
- В чём самобытность каждого писателя?

Рассмотренные произведения раскрывают перед учащимися этические, религиозные, философские идеалы авторов, позволяют погрузиться в мир человеческих чувств, увидеть многообразие характеров. Предлагаемое параллельное изучение творческого наследия А. И. Солженицына и В. Н. Крупина определяется не только их принадлежностью к одному литературному периоду, но и основывается на проведении идейно-смысловых соприкосновений, нахождении общности в мировоззрениях писателей, близости языковых, стилистических и жанровых особенностей при явной самобытности и самодостаточности каждого. В качестве домашнего задания предлагаем написать сочинение–размышление на тему «...мы живем для души, для вечности, для России», которое станет итогом восприятия творчества писателей.

Современную литературу часто упрекают в бездуховности, надуманности, стремлении либо к подчёркнутой красивости, ориентации на элитного читателя, либо к сознательному снижению языка, намеренному отображению жизни в её крайне неприглядных проявлениях. Выбранные для анализа на уроке произведения и сам путь изучения способствуют более широкому взгляду на современный литературный процесс, помогают убедиться в богатстве и сложности тем, идей, образов и мотивов современной литературы, продолжившей традиции писателей-классиков с их утверждением духовности и нравственности как основ русского национального сознания, но обогатившейся новыми формами, свежими образами, оригинальными идеями, способствующей воспитанию гражданственности, становлению школьника как духовной, свободной личности, формированию чувства справедливости, совести, ответственности.

### Библиографический список

1. **Жабицкая, Л. Г.** Восприятие художественной литературы и личность. [Текст] / Л. Г. Жабицкая. – 1974. – 184 с.
2. **Маранцман, В. Г.** Проблемное изучение литературного произведения в школе [Текст] / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М.: Просвещение. – 1977. – 206 с.
3. **Митина, С. И.** Философский текст как модель культуры: монография / С. И. Митина. – Саранск: Изд-во МГУ, – 2007. – 104 с.
4. **Хализев, В. Е.** Теория литературы [Текст]: учебник / В. Е. Хализев. 2-е изд. – М. : Высшая школа, – 2000. – 398 с.

УДК 373.1.02:372.8

**Иванова Марина Юрьевна**

*Аспирантка Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина, ELPL1@rambler.ru, Елец*

## **СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

**Marina Yuryevna Ivanova**

*Post-graduate student of the I. A. Bunin Yelets State University, ELPL1@rambler.ru, Yelets*

## **THE SEMANTIC ANALYSIS OF THE TEXT AT RUSSIAN LESSONS IN THE SENIOR CLASSES**

Изучение основного курса русского языка заканчивается в 9 классе. В 10–11 классах знания систематизируются, обучение приобретает обобщающе-углубляющий характер. Углубление может идти разными путями, в частности, за счет нового аспекта представления материала. Таким аспектом в старших классах является семантический анализ текста, включающий следующие направления: 1) анализ смысловой структуры текста; 2) анализ отношений между компонентами текста; 3) анализ отношений внутри компонентов текста.

В задачи первого направления входит формирование умений определять тему и идею текста, второго и третьего – определять смысловые отношения между частями текста и внутри частей. Названные аспекты непосредственно соотносятся с основными категориями текста – цельностью и связностью, отражающими смысловое и структурное единство текста. Внутренняя целостность обеспечивается смысловыми связями между частями текста, внешняя проявляется в формальных связях. Единство этих отношений создает коммуникативную целостность текста.

С понятиями «цельность» и «связность» школьники опосредованно знакомятся в 5-м классе. В учебниках даются термины «тема», «идея», «основная мысль текста», рассматриваются способы и средства межфразовой связи, составляющие основу названных понятий. В старших классах углубление и систематизация этих знаний могут осуществляться в рамках конкретной речевой формы, например, текста-рассуждения, обладающего ярко выраженными смысловыми и структурными особенностями.

Обращение к данному типу речи имеет практическую направленность, поскольку выпускникам школ в соответствии с требованиями ЕГЭ по русскому языку нужно написать сочинение-рассуждение по исходному тексту.

Рассуждение как тип речи характеризуется тем, что представляет собой триединое целое. Его структуру составляют тезис, доказательства, вывод. Логико-смысловые отношения рассуждения заключаются в установлении причинно-следственной связи между суждениями, что нашло отражение в

следующем определении: «Рассуждение – это функционально-смысловой тип речи с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на умозаключение» [4, с. 179].

Структурно-лингвистические характеристики этого типа речи проявляются в своеобразном построении предложений и способах связи предложений друг с другом, в специфическом употреблении грамматических категорий и лексических единиц. Прагматическая направленность рассуждения определяется коммуникативными задачами говорящего, обусловленными условиями общения.

По коммуникативной направленности выделяют три вида рассуждения: определение, доказательство, опровержение. В сочинении ЕГЭ по русскому языку ученикам 11-х классов предлагается сформулировать проблему исходного текста и позицию автора, выразить согласие или несогласие с этой позицией и обосновать свое мнение. Данным целям отвечают два вида рассуждения: доказательство и опровержение. Их мы и будем рассматривать в дальнейшем.

Как отмечалось, для рассуждения характерны причинно-следственные отношения. Эти отношения на уровне предложения могут быть выражены следующим образом:

1) грамматическими средствами:

а) союзами и союзными словами, маркирующими либо причинный, либо следственный компонент, выделяя его в смысловом отношении;

б) именными словоформами;

2) лексическими средствами:

а) причинной глагольной связкой;

б) словами *причина* или *следствие* – показателями смысловых отношений [2; 16].

В тексте-рассуждении данные отношения устанавливаются между структурными частями: отношения причины между тезисом и аргументами, следствия – между аргументами и выводом. Анализ текстов, предлагаемых учащимся 11-х классов в качестве исходных для написания итогового сочинения, позволил выявить разные способы выражения этих отношений<sup>1</sup>. Здесь так же, как и на уровне предложения, используются лексические и грамматические средства. Например, союзы и союзные слова:

*Наше отечество, наша родина-матушка Россия.*

*Отечеством мы зовем Россию **потому, что** в ней жили испокон веку отцы и деды наши. Родиной мы зовем ее **потому, что** в ней мы родились, в ней говорят родным нам языком, и все в ней для нас родное; а мать – **потому, что** она вскормила нас своим хлебом, вспоила своими водами, выучила своему языку; как мать она защищает и бережет нас от всяких врагов (К. Д. Ушинский).*

1. В качестве материала для анализа были использованы сборники контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по русскому языку разных лет.



Употребляются слова, указывающие на смысловые отношения.

*Люди хотят быть счастливыми – это их естественная потребность. Но где кроется самая сердцевина счастья? <...> Кроется ли она в удобной квартире, хорошей еде, нарядной одежде? И да, и нет. Нет – по той причине, что, имея все эти достоинства, человек может мучиться различными душевными невзгодами (В. Розов).*

*Нет ни одной «культуры в чистом виде» – процесс обмена идеями и изобретениями начался многие тысячи лет назад. Изучение древней истории приводит к **выводу**, что все люди Земли равны (А. Кондратов).*

Однако такие способы встречаются редко, чаще используется причинная глагольная связка. Например: *Шаблонная механичность этой бездушной работы **вызвала** в Репине злую тоску. В искусстве **ценились** им живое, творческое отношение к натуре, темпераментность, взволнованность, а однообразные изделия вундеркинда-ремесленника **казались** Репину оскорблением искусств (К. Чуковский).* (Ср.: *вызвала тоску, **потому что** в искусстве ценились им живое, творческое отношение к натуре, темпераментность, взволнованность, а однообразные изделия вундеркинда-ремесленника казались Репину оскорблением искусства).*

*И совсем уж зря **обвиняют** небесные «стрелы» в лесных пожарах, хотя в тайге молниеотводов нет. Пожарища **полыхают** не от небесного огня, а от земного (Г. Черников).* (Ср.: *зря обвиняют небесные «стрелы» в лесных пожарах, **потому что** пожарища полыхают от другого).*

Наиболее распространенным способом передачи причинно-следственных отношений между частями рассуждения является их структурно-смысловая соотнесенность, аналогичная той, которая существует в бессоюзных предложениях.

*Счастье кроется именно в гармонии личности, раньше говорили: «Царствие божие внутри нас». Гармоническое устройство этого «царства» во многом зависит от самой личности, хотя, повторяю, внешние условия существования человека играют важную роль в его формировании (В. Розов).* (Ср.: *Царствие божие внутри нас: гармоническое устройство этого «царства» во многом зависит от самой личности).*

*В первые годы занятий альпинизмом, когда сложность восхождений небольшая, этого попросту нельзя ощутить. Ходишь в связке с тем, кого тебе выбрал в напарники инструктор, в компании таких же «зеленых» и восторженных ребят, как сам (С. Бершов).* (Ср.: *в первые годы занятий альпинизмом, когда сложность восхождений небольшая, этого попросту нельзя ощутить: ходишь в связке с тем, кого тебе выбрал в напарники инструктор, в компании таких же «зеленых» и восторженных ребят, как сам).*

Такая связь проявляется между тезисом и аргументами рассуждения.

Внутри структурных частей рассуждения отмечаются особые смысловые отношения.

Для тезиса текста-рассуждения характерны отношения тождества, которые можно представить в виде конструкции – «что является чем» [3; 17].

Такая конструкция может служить формальным признаком рассуждения. Например: «Книга – лучший друг человека».

Содержание тезиса в рассуждении-доказательстве составляют отношения тождества, которые устанавливаются ассоциативно, в зависимости от суждения говорящего о данном понятии. Чаще всего предикативная часть отношений тождества в доказательстве имеет оценочный характер, что обусловлено личностным, индивидуальным подходом к ее выбору. Например:

*При имени Пушкина тотчас осеняет мысль о русском национальном поэте. В самом деле, никто из поэтов наших не выше его и не может более назваться национальным; это право решительно принадлежит ему. В нем, как будто в лексиконе, заключилось все богатство, сила и гибкость нашего языка. Он более всех, он далее раздвинул ему границы и более показал все его пространство (Н. В. Гоголь).*

Отношения тождества в этом тезисе можно представить конструкцией «Пушкин – национальный поэт».

Рассуждение–опровержение содержит в себе тезис и антитезис, в котором выражается несогласие говорящего с информацией тезиса. Тезис и антитезис вступают в противительные отношения. Например:

*С детских лет мне хотелось увидеть и испытать все, что только может увидеть и испытать человек. Этого, конечно, не случилось. Наоборот, мне кажется, что жизнь была небогата событиями и прошла слишком быстро.*

*Но так кажется лишь до тех пор, пока не начнешь вспоминать. Одно воспоминание вытягивает за собой другое, потом третье, четвертое (К. Г. Паустовский).*

Схематично эти отношения можно представить следующим образом: *Жизнь кажется быстротечной и небогатой событиями. Но воспоминания опровергают это.*

Внутри системы аргументов в текстах-рассуждениях могут возникать такие отношения, как сопоставление и противопоставление. Эти отношения рассматриваются на уровне связи законченных предложений в тексте.

В соединении законченных предложений чаще всего наблюдаются однородные отношения. По определению И. А. Фигуровского, однородными являются отношения, при которых законченные предложения «одинаково, равноправно, независимо друг от друга констатируют факт за фактом, событие за событием, признак за признаком» [5, с. 100]. К такому типу отношений можно отнести отношения сопоставления и противопоставления.

Средствами выражения однородности предложений в структуре сложного целого являются: 1) порядок предложений, 2) параллельная ритмомелодия законченных предложений, 3) обобщающее предложение и обобщающие слова, 4) сочинительные союзы [5; с. 100]. На базе общей структурно-смысловой соотнесенности предложений выделяются два основных вида межфразовой связи: параллельная и цепная. Сопоставление и противопоставление наиболее ярко передаются с помощью параллельного вида связи,

который основывается на соотношениях одинакового или сходного синтаксического строения предложения, единой видо-временной формы глаголов-сказуемых. Возможно и цепное соединение, главным образом, при реализации противительных отношений. Формальными показателями смысловых отношений выступают сочинительные сопоставительные (*а, или, то...то, не то...не то* и др.) и противительные (*но, да, однако, не только...но и и др.*) союзы.

В рассуждении-доказательстве аргументирующая часть может строиться на отношениях как сопоставления, так и противопоставления. Например:

*Я полон беспредельной любви к миру и к моей матери, которая называется Россия. Там, в родных местах, так же, как в моем детстве и юности, цветут купавы на болотных затонах и шуршат камыши, сделавшие меня своим шелестом, своими вещими шёпотами тем поэтом, которым я стал, которым я был, которым я буду, которым я умру. Там, в родных моих лесах, слышно ауканье, которое я люблю больше, чем блестящую музыку мировых гениев, поют соловьи, над полями возносятся, рассыпая ожерелья солнечных песен, жаворонки. Там везде говорят по-русски; это язык моего отца и моей матери, это язык моей няни, моего детства, моей первой любви, почти всех мгновений моей жизни, которые вошли в моё прошлое как неотъемлемое свойство, как основа моей личности (К. Бальмонт).*

В этом примере аргументирующая часть строится на отношениях сопоставления, подчеркнутых параллельным строением текста. Если исходить из того, что в тезисе реализуются отношения тождества, то в системе доказательств можно выделить две вертикальные парадигмы, соответствующие частям этого тождества. Левую вертикаль составляет субъект тезиса (он же субъект высказывания) и его номинация, представленная повторами, местоименными и синонимическими заменами. Правая зависит от субъективного суждения говорящего о данном понятии и выражается лексикой с оценочным значением [1, с. 114].

Модель этого текста-рассуждения можно представить следующим образом.

|            |                          |   |                              |
|------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Тезис:     | <i>Россия</i>            | — | <i>моя мать.</i>             |
| Аргументы: | <i>родные места</i>      |   | <i>сделавшие меня поэтом</i> |
|            | <i>родные леса</i>       |   | <i>ауканье люблю больше</i>  |
|            | <i>говорят по-русски</i> |   | <i>основа моей личности</i>  |

Примером противительных отношений служит следующий отрывок:

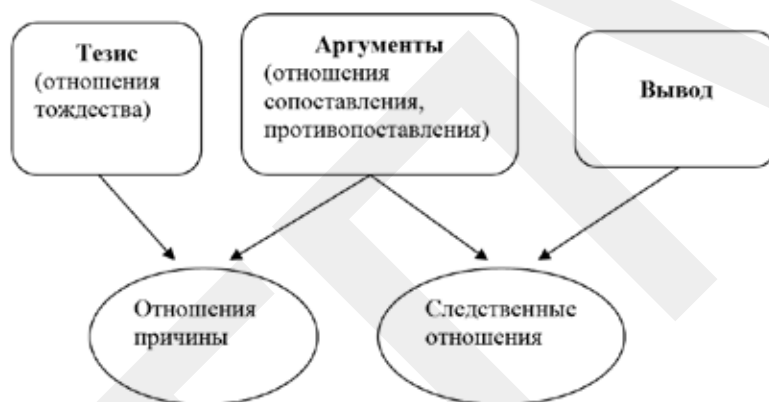
*Некогда восхождение было спортом элиты. Только у пресыщенного праздностью богача могло возникнуть желание испытать себя в единоборстве с горами. Остальным вполне хватало испытаний и трудностей обычной жизни. Потому большинству людей альпинизм казался бессмысленным занятием, ненужной тратой сил и средств (С. Бершов).*

Тезис данного текста можно представить конструкцией «*Восхождение – это спорт элиты*». Аргументирующая часть реализует противительные отношения, которые передаются следующими ключевыми словами:

|                              |    |                             |
|------------------------------|----|-----------------------------|
| <i>пресыщенного</i>          |    | <i>остальным</i>            |
| <i>праздного</i>             | НО | <i>испытаний трудностей</i> |
| <i>богач</i>                 |    | <i>обычной жизни</i>        |
| <i>желание испытать себя</i> |    |                             |

Коммуникативно значимым компонентом рассуждения является вывод. В рассуждении-доказательстве в нем выводится новое знание, в опровержении подтверждается информация антитезиса.

Таким образом, смысловые отношения между структурными частями рассуждения и внутри его частей можно представить в виде схемы.



Знания о смысловой структуре текста-рассуждения помогут учащимся как в анализе текстов, относящихся к этому типу речи, так и в написании собственного сочинения.

Тексты, представленные в материалах ЕГЭ для анализа, содержат фрагменты разных типов речи, но в целом, являются рассуждением. Для того чтобы определить проблему такого текста и позицию автора, необходимо провести анализ смысловых отношений между его частями и внутри частей. Рассмотрим текст.

*Вот уже две недели живу я в родной деревне, где не был много лет. Всё уже узнано за это время, всё обойдено, переговорено почти со всеми. И только на свой родной дом я стараюсь не глядеть и обхожу его стороной. Я думаю: зачем беречь прошлое? Для чего вспоминать то, что забыто даже моими земляками?*

*Надо быть современным.*

*Надо быть безжалостным к прошлому.*

*Довольно ходить по пепелищам родной Тимоники, сидеть на опечках. Надо помнить о том, что день и ночь на земле – как говорил поэт Хикмет – работают реакторы и фазотроны. Что счётная машина действует быстрее миллиона деревенских счетоводов, что...*

*В общем, не надо глядеть на родной дом, не надо заходить туда, ничего не надо.*

*Каждое утро над Тимонихой гудит турбовинтовой самолёт. Каждое утро грохочет гусеничный трактор, от этого сотрясаются углы и дребезжат, как от грозы, оконные стёкла. Очень хорошо, что из-за дома бывшего соседа Василия Дворцова ни утром, ни вечером не видно отцовского дома.*

*Очень хорошо.*

*Но однажды я комкаю в кулаке свою писанину и бросаю в угол. Бегу по лестнице. В заулке озираюсь по сторонам. Никого нет. Мама ушла за морошкой, все на покосе.*

*Как во сне подхожу к нашей берёзе. Здравствуй! Не узнала меня? Высокая стала. Когда я тебя искал с братом Юркой, ты была хилая, тоненькая. Помню, была весна, и твои листочки уже проклюнулись. <...> Уже выше отцовского дома.*

*Надо быть современным. И я отталкиваюсь от берёзы, как от ядовитого дерева (В. Белов).*

Для выявления проблемы необходимо выписать ключевые слова. В начале текста выделяется цепочка: *быть безжалостным, пепелища Тимонихи, деревенские счетоводы, не надо глядеть, не надо заходить, ничего не надо, сотрясаются углы, дребезжат стекла*, затем – *мама ушла, наша береза, не узнала меня, помню, отцовский дом*.

Контрастность этих слов указывает на то, что данное рассуждение является опровержением, поэтому для определения проблемы нужно сформулировать тезис и антитезис. Тезис можно представить конструкцией «Прошлое – это не современно». Антитезис в тексте не выражен, но с помощью ключевых слов передается мысль: «Я люблю свою малую родину». Соединив эти положения, можно определить проблему текста: 1) проблема выбора между голосом разума и памятью сердца (должен ли современный человек быть безжалостным к прошлому?); или 2) проблема отчего дома (почему нельзя забывать отчий дом?).

Для определения авторской позиции следует обратиться к выделенным цепочкам ключевых слов и выявить авторскую оценку. Исходя из положения о том, что в рассуждении-опровержении вывод строится на информации антитезиса, идея текста будет соотноситься главным образом с этой структурной частью. Таким образом, позиция автора может быть следующей: 1) голос рассудка не должен заглушать в душе человека память о малой родине, о родительском доме; или 2) отчий дом – это начало всех начал в жизни человека.

Рассмотренные приемы семантического анализа текста могут быть использованы старшеклассниками при написании выпускного сочинения. Требования к такому сочинению включают анализ исходного текста, а также выражение и аргументацию собственного мнения. Решить эту задачу поможет следующий алгоритм.

*Алгоритм действий учащихся при подготовке к сочинению-рассуждению по исходному тексту*

1. Для того чтобы определить проблему текста, представьте информацию тезиса или тезиса и антитезиса в виде конструкции «что является чем» (... – это...).
2. Для определения авторской позиции выпишите из системы аргументов цепочку ключевых слов, передающих авторскую оценку. Сформулируйте позицию автора.
3. Если в тексте-рассуждении есть вывод, сопоставьте его информацию с выделенной вами авторской позицией.
4. Для выражения собственного мнения используйте рассуждение-доказательство в случае согласия с позицией автора. Рассуждение-опровержение – в случае несогласия.
5. Приводя собственные аргументы, используйте отношения сопоставления, противопоставления.
6. Формулируя вывод, помните, что в нем нужно объединить основные положения позиции автора и собственной позиции.

**Библиографический список**

1. **Бирюкова, Т. Г.** Использование структурно-смысловой модели при обучении анализу и созданию текста-рассуждения в школе [Текст]/ Т. Г. Бирюкова // Вопросы филологии. – 2008. – № 4. – С. 112–116.
2. **Всеволодова, М. В.** Причинно-следственные отношения в современном русском языке [Текст]/ М. В. Всеволодова, Т. А. Яценко. – М.: Русский язык, 1988. – 207 с.
3. **Островская, А. И.** Сверхфразовые единства, выражающие доказательство и умозаключение, в научной и общественно-публицистической речи [Текст]: автореф. дис. ...канд. филол. наук / А. И. Островская. – Л., 1981. – 19 с.
4. **Педагогическое речеведение.** Словарь-справочник [Текст]/ Под редакцией Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 321 с.
5. **Фигуровский, И. А.** Избранные труды [Текст]/ И. А. Фигуровский. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2004. – 483 с.

УДК 37

**Мошкина Маргарита Анатольевна**

*Аспирант Красноярского государственного педагогического университета  
им. В. П. Астафьева, Moshkina@achmail.ru, Ачинск*

## **ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

**Moshkina Margarita Anatolevna**

*The post-graduate student of Krasnoyarsk state pedagogical university it V. P. Astafeva,  
Moshkina@achmail.ru, Achinsk*

## **EXTRALINGUISTIC FACTORS DURING TRAINING SCHOOLBOYS OF WRITTEN SPEECH**

В процессе создания письменного высказывания важную роль играет не только уровень лингвистической подготовки учащихся, но и те экстралингвистические условия, в которых происходит текстоворождение. Задача пишущего заключается в умении отобрать ту информацию, которая соответствует коммуникативной задаче письменного высказывания и наиболее полно раскрывает его собственную позицию. В современной методике существуют устоявшиеся подходы к обучению письменному высказыванию, когда учитель сам решает, какая экстралингвистическая информация должна быть известна ученику. Это лишает обучающегося возможности выбора и, как правило, снижает мотивационный фон процесса текстоворождения.

Ученые-лингвисты рассматривают письменное высказывание с различных позиций: лингвистической, коммуникативной, социокультурной. В. И. Карасик, К. Кожевников, Е. А. Реферовская, Ю. А. Сорокин понимают под письменным высказыванием «речевую реализацию авторского замысла и коммуникативную единицу самого высшего уровня» [1; 2; 3; 4]. И. Р. Гальперин, Г. В. Колшанский на первый план выдвигают смысловой, тематический и прагматический аспекты [5]. По мнению И. Р. Гальперина, «текст – это произведение речетворческого процесса, ... имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [6].

В последние годы в среде филологов широко обсуждается тема дискурса в связи с осмыслением текста не только с позиции лингвистики, но и тех условий, в которых создается текст. Сущность дискурса рассматривалась в работах французского историка, социолога и лингвиста М. Фуко как «языковое выражение общественной практики, упорядоченное и систематизированное особым образом использование языка, за которым стоит особая, идеологически и национально-исторически обусловленная ментальность» [7].

М. Фуко выдвигал на первый план экстралингвистические факторы коммуникативной ситуации, к которым относил и культурно-идеологическую среду, где протекает коммуникация.

Последователь М. Фуко У. Маас рассматривал дискурс как «языковой коррелят определенной социокультурной, политической и идеологической практики», обусловленный экстралингвистическими факторами [8].

В отечественной классической лингвистике речевое поведение рассматривалось в работах Л. В. Щербы как «совокупность социокультурных и ситуативных факторов, которые характеризуют в целом коммуникативную ситуацию»: культурно-исторический контекст, условия протекания коммуникации, т. е. «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы» [9].

Все выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что для овладения письменной речью необходимо знание не только лингвистических признаков текста, но и умение эффективно использовать экстралингвистическую информацию о той социокультурной среде, в которой создается текст или которая служит основой для создания высказывания.

Практика современного школьного образования в области обучения письменной речи опирается, прежде всего, на освоение учащимися тех лингвистических знаний о тексте, которые позволяют им создавать собственные высказывания. При этом не всегда учитываются интересы детей и тот багаж фоновых знаний, который может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в мотивации ученика к высказыванию. В результате, школьники пишут безликие, однотипные «творческие» работы, не отражающие ни личной позиции пишущего, ни глубоких знаний фактологического материала. Решением этой проблемы, на наш взгляд, может быть иной подход в обучении письменному высказыванию, когда на первый план в работе по подготовке и написанию высказывания ставится то социокультурное пространство, в котором живет и учится школьник. То, что близко (возможно, и не до конца понятно) можно рассмотреть с разных позиций, к объекту можно неоднократно вернуться и выработать собственное мнение. Такой подход позволяет повысить мотивационный фон высказывания, что положительно скажется на лингвистических характеристиках созданного текста. Обоснованность нашего подхода мы проверили в ходе экспериментальной работы, которая проводилась в течение 2005–2009 гг. в школах г. Ачинска Красноярского края: МОУ СОШ №№ 1, 3, 11, 12, 13, Ачинской Мариинской женской гимназии. На первом этапе экспериментальной работы мы проанализировали сочинения школьников 5–7 классов (в количестве 563 уч.) и обнаружили, что учащиеся в работе по созданию текста не умеют отбирать материал в зависимости от поставленной коммуникативной задачи, выдерживать композиционную структуру текста, редактировать написанное.

В ходе проведения экспериментального обучения решались следующие задачи:



- научить школьников выбору экстралингвистической информации (ЭЛИ) для сочинения и определению границ высказывания;
- совершенствовать умения расположить факты и материалы в соответствии с типом речи и жанрово-стилистическими особенностями высказывания;
- развивать культурноречеведческий опыт учащихся на основе развития у них представления о хорошей речи и хорошем тексте.

В выборе тематики письменных высказываний учащихся мы опирались на мнение Ф. И. Буслаева о необходимости «сконцентрировать усилия на изучении языка в связи с изучением истории народа, с его духовной жизнью» [Ф. И. Буслаев 1941: 10]. Поэтому были выбраны, в качестве ЭЛИ, исторические справки, мемуары, воспоминания старожилов, памятники архитектуры, исторические раскопки на территории Ачинского района Красноярского края, экспонаты и фотографии из краеведческого музея г. Ачинска, произведения живописи сибирских художников, предметы декоративно-прикладного искусства и др. При этом мы опирались на требования программы по русскому языку к письменной речи учащихся и те задания, которые даны в ныне действующих учебниках. Например, в 5 классе (учебник «Русская речь» Е. Н. Никитиной) школьники должны научиться писать сочинения-описания: описание картины, описание предмета (упр. №№ 35, 129, 184); в 6 классе – описание картины природы, зимнего пейзажа, рассказ, рассуждение об интересной книге; в 7 классе – описание помещения, рассказ на основе услышанного, рассуждение об интересной книге.

Рассмотрим один из примеров использования ЭЛИ на уроках русского языка.

На уроке литературы в 7 классе мы работали с учениками над содержанием рассказа И. С. Тургенева «Бежин луг». Дети с интересом читали и обсуждали те истории, которые рассказывали герои; говорили о том, что в основе их – предания и легенды. Мы спросили учеников, знают ли они легенды и предания о нашей Сибирской земле. В большинстве дети дали отрицательный ответ. Когда же мы рассказали о том, что Айдашенская пещера в окрестностях нашего города – уникальный исторический и археологический памятник, дети очень удивились. Дело в том, что на протяжении многих лет эта пещера была местом свалки, сюда свозили отходы со всего района. О том, что археологи ведут раскопки и уже сделаны уникальные открытия, учащиеся тоже не знали. Тогда и возникла идея провести урок «Легенды земли Ачинской» с использованием этнокультурной информации. На подготовительном этапе мы преследовали две цели:

- заинтересовать учащихся необычной информацией;
- дать понять учащимся, что знание местной культуры – важная составляющая духовной жизни современного человека.

С помощью сотрудников городского музея мы совершили экскурсию на территорию Айдашенской пещеры, увидели древние настенные рисунки и услышали легенду: «В давние-давние времена жила в окрестностях девушка по имени Айдаша. Она очень любила одного юношу. Он уехал в дальние края и долго не возвращался. Тосковала по нему Айдаша, ночей не досы-

пала. Но любимый не возвращался. Тогда в отчаянии Айдаша бросилась с вершины горы вниз и разбилась. С той поры и зовут то место Айдашенская пещера». Во время экскурсии дети имели возможность сделать зарисовки пещеры, задать вопросы экскурсоводу. Когда мы возвратились в школу, ученики живо обсуждали увиденное и услышанное. А мы предложили поговорить с местными жителями о тех преданиях, которые еще, возможно, бытуют среди старожилов. Результатом стали многочисленные легенды, предания, пословицы, собранные учащимися.

На следующем этапе работы с этнокультурной информацией мы говорили о важности изучения культуры родного края. И это изучение должно основываться на знании определенных понятий. С помощью энциклопедических источников [10; 11; 12] мы составили словарь:

**Краеведение.** Изучение отдельных местностей страны с точки зрения их географических, культурно-исторических, экономических, этнографических особенностей.

**Этно...** Первая часть сложных слов со значением «относящийся к народу».

**Этнография.** 1. Наука, изучающая материальную и духовную культуру народов. 2. Особенности нрава, быта, культуры какого-нибудь народа.

**Этнос.** Исторически сложившаяся этническая общность – племя, народность, нация.

На третьем этапе мы готовились написать сочинение о том, что понравилось во время экскурсии и что узнали в результате поисковой работы среди старожилов города Ачинска. Структурировать материал мы помогли учащимся посредством вопросов:

– Чем интересна для тебя полученная информация?

– Что особенно удивило в услышанном / увиденном?

– Какие чувства вызвала полученная информация?

– Что изменилось в твоём отношении к родным местам, культуре нашего края?

По жанру это могло быть сочинение-эссе или сочинение в форме подражания легенде. Остановимся на последнем. Мы обратились к знаниям детей о легенде с уроков литературы. Сказочный сюжет, постоянные элементы (зачин, основная часть, кульминация, концовка), четкость композиции – характерные особенности легенд, преданий, сказок. Например, в качестве начала сочинения ученики использовали выражения: «давным-давно», «в давние времена», «когда-то в старину». В основной части мы рекомендовали использовать выразительные средства: метафору, постоянные эпитеты, сравнение, – которые характерны для фольклорных произведений. В заключительной части мы рекомендовали рассказать о месте и роли в жизни современного человека знаний об историческом прошлом своего народа.

Приведем некоторые примеры из ученических сочинений:

1) *«Я отношусь к легендам с большим интересом, потому что в них скрыто много чудесного и правдивого. Недавно мы были на экскурсии, и я услышала легенду об Айдашенской пещере. Мне очень понравилась эта история.*

*Еще на уроке нам рассказали, что у каждого предмета есть своя легенда. Каждое поколение добавляет в легенду что-то новое и интересное. Еще я бы хотела узнать, когда и кем была рассказана самая первая легенда».*

*Есина Наташа, 7 класс. МОУ СОШ № 12 г. Ачинск.*

2) «Ачинск богат не только минеральными и горными породами, а еще и легендами. Сегодня я узнал легенду об Айдашенской пещере.

*Жила давным-давно девушка по имени Айдаша. Она была свободна, как птица, не знала ни горя, ни печали. Пока не появился в ее жизни юноша, которого она полюбила. Они были счастливы. Но вскоре он ушел. Возлюбленный долго не возвращался. И тогда сердце девушки не выдержало, она побежала к обрыву и бросилась вниз. С той поры ее никто не видел. А пещеру стали называть Айдашенской».*

*Рубан Валентин, 7 класс. МОУ СОШ № 12 г. Ачинск.*

3) «Сегодня был очень интересный урок. Мы узнали легенду об Айдашенской пещере. Я люблю слушать разные легенды, особенно когда они мне не знакомы. Я узнал, что когда-то в пещеру бросилась девушка по имени Айдаша. А теперь пещера и называется ее именем.

*Легенды – это всегда очень интересно, особенно если они о твоей родине. Сибирь ими очень богата. Легенды о своем крае особенно интересны».*

*Степин Артем, 7 класс. МОУ СОШ № 12 г. Ачинск.*

Как видно из примеров, все работы учеников оказались разными по содержанию, в них чувствуется неподдельный интерес к истории и культуре своего края. Следовательно, нам удалось решить не только задачи обучения письменной речи, но и научить семиклассников работать с ЭЛИ на основе собственного выбора, что положительно повлияло на мотивацию в работе над сочинением.

Подобные уроки на основе различной ЭЛИ были проведены в 5–7 классах (всего 268 учащихся). Сравнив работы школьников, выполненные по традиционной методике, в результатах экспериментального обучения, мы обнаружили положительные изменения в творческих работах учащихся:

– увеличился общий объем высказывания: в контрольных классах количество слов в сочинении (в среднем): 5 кл. – 52 сл., 6 кл. – 80 сл., 7 кл. – 100 сл.; в экспериментальных: 5 кл. – 74,53 сл., 6 кл. – 127,80., 7 кл. – 130 сл.;

– увеличилась средняя длина фразы за счёт пополнения словарного запаса школьников в экспериментальных классах: 5 кл. – 9,4 сл. (по сравнению с контрольными классами – 7,2 сл.), 6 кл. – 12,58 сл. (10,2 – контрольные кл.), 15,6 сл. (12,3 сл. – контрольные кл.);

– увеличилось количество изобразительных средств языка в сочинениях учащихся за счёт использования ЭЛИ и возможности выбора формы её презентации; если в контрольных классах даже при описании картин природы ученики редко использовали известные им словесные средства выразительности, то в экспериментальных классах их количество увеличилось (особенно метафоры и эпитеты).

Проведенная нами экспериментальная работа показала, что использование разнообразной экстралингвистической информации положительно влияет на процесс овладения учащимися письменной речью, если работа по подготовке и написанию сочинения ведется в комплексе, через включение ЭЛИ, как составляющего звена общей работы по решению коммуникативных, речетворческих и культурологических задач, в общий процесс обучения.

### Библиографический список

1. **Карасик, В. И.** Структура институционального дискурса [Текст]/ В. И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации. – Саратов, 2000.
2. **Кожевников, К.** Об аспекте связности в тексте как целом [Текст]/ К. Кожевников // Синтаксис текста. – М, 1979.
3. **Реферовская, Е. А.** Коммуникативная структура текста [Текст]/ Е. А. Реферовская. – Л, 1979.
4. **Сорокин, Ю. А.** Психолингвистические аспекты изучения текста [Текст]/ Ю. А. Сорокин. – М, 1985.
5. **Колшанский, Г. В.** Коммуникативная функция и структура языка [Текст]/ Г. В. Колшанский. – М, 1984.
6. **Гальперин, И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования [Текст]/ И. Р. Гальперин. – М, 1981.
7. **Фуко, М.** Порядок дискурса [Текст]/ Фуко М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности: Работы разных лет. – М, 1996.
8. **Maatz, U.** Als der Gemeinschaft eine Sprache im National – sozialismus/ Opladen. 1984.
9. **Щерба, Л. В.** О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании [Текст]/ Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л, 1974.
10. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст]/ С. И. Ожегов; под ред. Чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
11. **Ушинский, К.Д.** Избранные педагогические произведения [Текст]/ [Предисл. проф. д-ра пед. наук В. Я. Струминского]. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
12. **Шанский, Н. М.** Краткий этимологический словарь русского языка: пособие для учителей [Текст]/ Н. М. Шанский и др.; под ред. чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1975. – 543 с.

УДК 37

**Г. Г. Сулейманов**

*Учитель математики общеобразовательной школы, село Киша, Дахадаевский район, Республика Дагестан, соискатель при Дагестанском госпедуниверситете, Махачкала*

**Х. Ш. Шихалиев**

*Доктор педнаук, профессор Даггоспедуниверситета, Махачкала*

**МОТИВАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ  
В V–IX КЛАССАХ СЕЛЬСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ  
ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ  
КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ**

**G. G. Suleimanov**

*A teacher of mathematics in a comprehensive school, village Kisha, Dahadaevskey region, Dagestan Republic, competitor at Dagestan State Teachers' Training university, Makhachkala city*

**H. Sh. Shihaliev**

*Doctor of pedagogical Sciences, professor of Dagestan State Teachers' Training university, Makhachkala city*

**THE ROLE OF MOTIVATION DURING TEACHING  
MATHEMATICS IN V–IX FORMS OF A RURAL NATIONAL  
SCHOOL AS A FACTOR OF INCREASING THE QUALITY  
OF PUPILS' KNOWLEDGE**

В концепции обучения математике в общеобразовательной школе ориентируемся на выделение двух функций математического образования: общеобразовательную и профессиональную, то есть к практикуемым в школьном обучении вопросам «Чему учить?» и «Как учить?» добавляется и вопрос «Зачем учить?». А. Маслоу пишет: «У нас имеется достаточно оснований для того, чтобы заявить – в основе человеческой тяги к знанию лежат не только негативные детерминанты, но и позитивные импульсы, потребность в познании, любопытство, потребность в понимании» [1]. Под мотивацией к изучению математики в школе мы понимаем внутреннюю мотивацию, при которой, по мнению Н. Ф. Талызиной, «мотивом служит познавательный интерес, связанный с предметом» [2].

В этом случае потребность в познавательной деятельности, потребность в понимании имеет место в процессе обучения математике, особенно в сельской школе. В этом плане установление и поддержание отношений с учащимися определяют успех деятельности учителя, а также эмоциональное благополучие школьников в процессе обучения.

Концепция личностно-ориентированного подхода требует учета индивидуальных особенностей учащихся при обучении математике, решая образовательную, познавательную и воспитательную задачи. Комплексное реше-

ние этих задач возможно только в том случае, если образовательный процесс протекает в комфортной для учащихся психологической атмосфере, а созданию такой атмосферы способствует также элемент мотивации.

Одним из важнейших направлений решения этой проблемы является интенсификация учебного процесса, разработка и внедрение таких форм и методов обучения, которые предусматривали бы целенаправленное развитие мыслительных способностей учащихся, развитие у них интереса к учебной работе, самостоятельности, творчеству.

В практике мы встречаем противоречие в этом вопросе: с одной стороны, в полной мере не используется возможность развития творческого потенциала личности учащегося, а с другой, – остается недостаточно изученным вопрос о роли инновационных подходов при обучении математике в сельской национальной школе, где языком обучения является не родной для школьника. Потребность в постоянном обновлении знаний, поддержание на требуемом уровне готовности выполнять усложняющиеся социальные и профессиональные функции, обусловили появление различных видов не формального образования, инициативных его форм, самообразования, призванных в определенной мере компенсировать недостатки сложившейся системы. Имеющиеся противоречия между сложившейся системой обучения и качеством знаний учащихся в данное время четко сформулировал профессор Д. М. Маллаев в своей статье в Дагестанской правде [5]: «Но для чего лукавить, необходимо формировать качественные знания, создавать поле качества, то мировоззрение, которое определит мотивацию качественного обучения, воспитания, компетентности и профессионализма».

*Обратим внимание на некоторые фрагменты из опыта нашей работы.*

1. Слабое владение языком обучения, отсутствие достаточного запаса активных слов создают атмосферу пассивности учащихся на уроках в национальной школе, где обучение ведется на русском языке – не на родном для учащихся. Возникает проблема активизации деятельности школьников при обучении математике. В поисках путей в этом направлении у нас сложилась определённая тенденция при обучении предмету в V–IX классах с целью вовлечения большинства учащихся деловой, полезной учебной деятельностью, добывая осознания того, что ими делается. Одним из главных направлений в этом вопросе мы считаем осознания смысла ключевых фраз, слов в информации. Например. Часто мы слышим фразу: «Цены снижены до 30%». Многие школьники сразу не осознают смысла этой фразы, обнаруживается торможение в их активном участии при разборе подобных ситуаций. Учителю приходится разъяснить смысл таких фраз, отвлекаясь от стандартных речей. Чтобы добиться этого, повторяем смысл той или иной фразы различными вариантами – это важная задача учителя. В данном случае приходится дополнительно разъяснить смысл этой фразы. «Если прежняя цена товара составляет  $a$  рублей, то новая цена должна быть ниже данной цены на столько, скольким рублям соответствуют сниженные его проценты», что и выглядит таким образом:

$$a - a(30/100) = a - 0,3a = 0,7a(\text{руб.})$$

Если снижение цены произошло бы на 40%, то имели бы:

$a - a \cdot 0,4 = 0,6a(\text{руб.})$ . Тут одновременно появляется возможность составления модели решения подобных задач:  $a(1 - k/100)$ , где  $k$  – число данных процентов, а если произошло бы повышение цены (что часто бывает), то в скобке стоял бы знак «+».

Не осознав математического смысла подобных фраз (цена снижена на 30%>), невозможно использовать вычислительные средства. Значит, дети убеждаются в том, вычислительные средства не играют главной роли в процессе обучения математике.

Решая такие (для начала) простые задачи бытового содержания, у учащихся появляется возможность для решения других задач, возникающих из практики. При этом и математика, и вычислительные средства становятся средствами познания, где математика выступает в роли основного компонента познания, достижения цели. Поэтому мы в своей практике ставим на первое место «математические знания». А чтобы довести такое понимание до осознания учащимися, начиная с V класса (напоминаем, что в Дагестанской сельской национальной школе обучение математике повсеместно ведется на русском языке), мы рассматриваем на первых порах доступные всем простые задачи, доводя их решения до обобщения, обращая внимание детей на модели решения, а затем используем средства для ускорения процесса вычислений.

2. Образование всегда рассматривалось как главный фактор экономического и социального прогресса, поскольку в понимании этой задачи человек становится на первый план, он должен быть способным к поиску и освоению новых знаний и к нестандартным решениям возникающих задач. Для осознания этой истины нужно увлечь учащихся решением тех задач, которые, с одной стороны, способствуют повышению их интереса к математике, а с другой, – отработке их навыков применения этих знаний в реальной обстановке. Так, например, имеется участок земли, где посеяна пшеница. Если в наших местах средней нормой сбора пшеницы с 1 га считается 18 ц, и каждый килограмм пшеницы продаётся по 15 рублей, то перед учащимися ставится вопрос: «Какова дополнительная прибыль в денежном исчислении, если пшеница посеяна на 20 га, а сбор урожая будет на 2 ц выше средней нормы?»

Хотя текст поставленной задачи не подан строго в математической, стандартной форме, смысл постановки вопроса ясен для учащихся. Эта нестандартная постановка вопроса намного интригует детей к её решению, причём ход решения задачи доступен учащимся любого класса, начиная с IV. Одно из её решений нерациональным способом, например, может быть таким:

- 1) вычисляют массу собранного зерна по средней норме урожая ( $18 \cdot 20 = 360(\text{ц}) = 36000(\text{кг})$ );
- 2) определяют массу собранного зерна фактически: ( $20 \cdot 20 = 400(\text{ц}) = 40000(\text{кг})$ );
- 3) Вычисляют массу зерна, собранного сверх плана: ( $40000 - 36000 = 4000(\text{кг})$ );

4) вычисляют сумму прибыли сверх нормы:  $(15.4000 = 60000(\text{руб.}))$ .

После решения задачи мы обращаем внимание учащихся ещё раз на поставленный вопрос перед ними в данной задаче: «Какова сумма денег дополнительной прибыли?» и спрашиваем: «Нельзя ли ответить на этот вопрос проще?». Оказывается, есть такой способ: узнать массу зерна, собранного сверх плана, и определить её стоимость:

1)  $2.20 = 40(\text{ц}) = 4000(\text{кг})$  – масса зерна сверх плана;

2)  $15.4000 = 60000(\text{руб.})$  – сумма денег сверх плана.

При повторном возвращении к ходу решения таких задач учащиеся учатся рациональным способам рассуждений, выявлению альтернативного подхода, а главное – учащиеся возвращаются к изученным вопросам на уроках математики (единицы измерения площади, вычисление площадей участков различной формы, составление задач, характерных своим личным хозяйствам).

В сельской школе приближение содержания к тем условиям, в которых дети сталкиваются, намного способствует повышению их интереса не только к предмету, но и активизируется их деятельностный подход к приобретению знаний. Поиск новых способов решения поставленной задачи становится нормой процесса обучения математике.

3. Формальность изложения темы «Функция» [6], в том числе и показательной (логарифмической) функции, отталкивает учащихся от предмета и сути решения многих практических задач. В сельской национальной школе учителю приходится прибегать к собственной методике, если он ищет рациональный способ восприятия материала и его приложения в практике, а без таких «дополнительных» стараний учитель не добьётся главной цели: усвоения материала учащимися и выработки их умений применять эти знания в практике.

В начале урока при изучении темы «Показательная и логарифмическая функции» мы обращаем внимание учащихся на их умение выделить компоненты в выражении:  $a^b$ , где  $a$  – *основание степени*,  $b$  – *показатель степени*,  $a^b$  – *степень числа* («значение степени»). Если считать значение  $a$  известным (заранее), а показатель степени обозначить через  $x$  и значение степени обозначить через  $y$ , то получим равенство:  $a^x = y$ , где пара переменных содержит функцию. В зависимости от того, какая из этих переменных становится первичным компонентом, возникает название функции: значение  $x$  *зависит от* значения  $y$  и, наоборот, значение  $y$  *зависит от* значения  $x$ . Во втором случае функция называется показательной (зависит от показателя), а в первом случае – логарифмической (показатель зависит от значения степени).

Прежде чем продолжить изучение этой темы в теоретическом плане, мы обращаемся к учащимся с вопросом: «Где такая функция может быть применена на практике, при решении каких задач?». При этом приводим знакомый всем пример: кредит и его проценты. Допустим, что гражданин А получил в банке кредит 50000 рублей под 12% годовых. Что это означает? Это говорит о том, что гражданин ежегодно должен к имеющейся сумме



задолженности прибавить ещё 12% того, какие деньги у него остаются не погашенными (не выплаченными).

1) К концу первого года долг становится равным сумме:  $50000 + 50000 \cdot 0,12 = 50000(1 + 0,12) = 50000 \cdot 1,12$ .

2) К концу второго года к этой сумме добавляется ещё 12% от новой суммы долга, то есть к сумме  $50000 \cdot 1,12$  добавляется ещё 12% от этой суммы:  $50000 \cdot 1,12 + (50000 \cdot 1,12) \cdot 0,12 = 50000 \cdot 1,12(1 + 0,12) = 50000 \cdot 1,12^2$ .

Обращаем внимание на полученные выражения:

к концу первого года имеем  $5000 \cdot 1,12$ , а к концу второго года имеем  $50000 \cdot 1,12^2$ . К концу третьего года получится долг в сумме  $50000 \cdot 1,12^3$ . Замечаем, что меняется только показатель числа  $1,12^x$ , где  $x$  – число лет (время кредита):  $y = 50000 \cdot 1,12^x$ , где  $y$  – конечная сумма денег,  $x$  – время кредита. Через пять лет долг должен быть равным сумме не 50000 рублям, а  $50000 \cdot 1,12^5 = 50000 \cdot 1,76234 = 88\,117$  (руб.). Другими словами, за пять лет к первоначальной сумме добавляется ещё 33 117 рублей.

В этой задаче значение  $y$  зависит от значения показателя степени  $1,12^x$ , где  $a$  – *основание степени*, оно получается как сумма двух чисел: единицы и данных процентов от 1. Если кредит был бы получен под 15% годовых, то вместо числа 1,12 было бы число 1,15.

Такое понимание закрепляется постановкой обратной задачи: «Через сколько лет долг будет равен удвоенному кредиту?», то есть через сколько лет первоначальный кредит 50000 руб. обратится в 100000 руб.? Возникает уравнение:  $100000 = 50000 \cdot 1,12^x \Rightarrow 2 = 1,12^x$ , которое называется показательным уравнением. Такое уравнение можно решить различными способами, в том числе путём подбора. Учащиеся не успокаиваются, решают задачу, используя вычислительные средства, и получают ответ: примерно через 6,15 лет сумма удваивается (через 6 лет 1 месяц 24 дня).

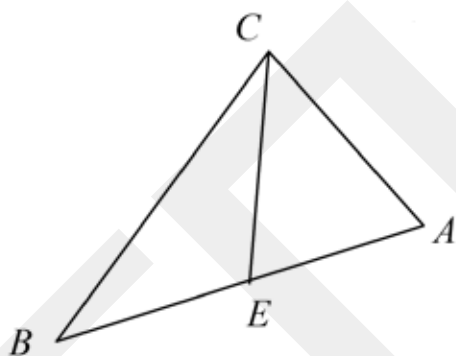
Суть такого подхода – это добывание эффективности, тут происходит восприятие содержания материала комплексно, реализуется принцип УДЕ, осознанно закрепляется практическими примерами, создается база для углублённого изучения теоретического материала, причём это происходит намного интереснее, выясняя характер изменения функции в графическом плане (область определения, область значений, и т. д.), теоретический материал усваивается осознанно и прочно, и учащиеся готовы применять эти знания для решения задач по росту народонаселения, например, самостоятельно решают такую задачу: «В нашем селе в данное время проживают 2500 человек, а ежегодный рост населения составляет 1,5%. Вычислите, через сколько лет население села достигнет до 3000 человек».

4. Характерной особенностью методики обучения математике в сельской национальной школе становится пережёвывание усваиваемого материала разнообразием системы упражнений, где раскрываются внутрипредметных и межпредметные связи [7]. В существующих учебных пособиях не всегда практикуется такая тенденция. Этот пробел мы стараемся устранить «добавлением». Например, изучается теорема о вычислении площади тре-

угольника по длинам двух его сторон и углу между ними ( $S = 0,5absina$ ). Многие из учащихся не подхватывают эту тему. Чтобы не получилось этого, мы ставим перед классом вопрос: «Можно ли вычислить длину биссектрисы данного треугольника из данного угла, зная две его стороны и угол между ними, используя только что доказанную теорему о площади треугольника?».

Предлагаем провести биссектрису через данный угол и выявить число образовавшихся треугольников и применить к каждому из этих треугольников только что доказанную теорему, обозначив длину биссектрисы  $CE$  через  $x$ . Лучше предложить конкретные данные для сторон и угла, например, длины сторон равны 4 см и 6 см, а угол между ними содержит  $60^\circ$ .

Требуется вычислить длину биссектрисы  $CE$ . Задание: написать формулы вычисления площадей всех образовавшихся трёх треугольников, используя доказанную теорему.



$$1) S_{abc} = 0,5 \cdot 4 \cdot 6 \cdot \sin 60^\circ; \quad 2) S_{aec} = 0,5 \cdot 4 \cdot x \cdot \sin 30^\circ; \quad 3) S_{ceb} = 0,5 \cdot x \cdot 6 \cdot \sin 30^\circ.$$

Значение первого равенства равно сумме значений второго и третьего равенств:  $0,5 \cdot 4 \cdot 6 \cdot \sin 60^\circ = 0,5 \cdot 4 \cdot x \cdot \sin 30^\circ + 0,5 \cdot x \cdot 6 \cdot \sin 30^\circ \Rightarrow$

$$\Rightarrow x = \frac{4 \cdot 6 \cdot \sin 60^\circ}{(4+6) \cdot \sin 30^\circ} \Rightarrow x = 12\sqrt{3}/5 = 4,16$$

В процессе выполнения таких дополнительных упражнений учащиеся, усвоив материал глубже, приходят к обобщению формулы вычисления длины биссектрисы треугольника по двум его сторонам и углу между ними:

$$l = \frac{a \cdot b \cdot \sin \alpha}{(a+b) \cdot \sin \frac{\alpha}{2}}$$

И появляется возможность составления и решения задач такого класса. Если треугольник равнобедренный, то эта формула упрощается:

$$l = \frac{a \cdot b \cdot \sin \alpha}{(a + b) \cdot \sin \frac{\alpha}{2}} \Rightarrow l = a \cdot \cos \frac{\alpha}{2}$$

Подобного характера закрепление материала через систему взаимосвязанных упражнений повышает интерес учащихся к изучаемому материалу, ставит школьников перед фактом о необходимости его усвоения.

5. Пропорциональное деление усваивают учащиеся не сразу, поскольку, эквивалент для слова «*пропорционально*» в дагестанских языках отсутствует, приходится разъяснять долго. Этот процесс намного упрощается, как только мы переходим к решению конкретной задачи на местном материале. Предлагаем задачу такого содержания: «Трое наших сельчан наняли – грузовую машину для перевозки своего зерна из Дербента в село, заплатив за эту работу всего 1200 рублей. Сколько рублей приходится на каждого из них, если они договорились платить согласно грузу: у одного 7 мешков, другого 9 мешков, третьего 10 мешков?»

Постановка вопроса задачи ясна всем и принимают активное участие при её решении. Ход решения этой задачи раскрывает учащимся смысл слова «*пропорционально*», определяется число всех мешков, затем – сколько рублей приходится на 1 мешок. Каждый должен платить согласно количеству своих мешков [8]: 1)  $7 + 9 = 26$  (меш.); 2)  $1200:26 = 46$  (ос.4); 3)  $46 \cdot 7 = 322$  (руб.); 4)  $46 \cdot 9 = 414$  (руб.); 5)  $46 \cdot 10 = 460$  (руб.). Недостающие 4 рубля складываются.

Решение таких задач приводит, с одной стороны, к усвоению излагаемого материала (пропорциональное деление), а с другой, – к выработке умений детей применять знания на практике, в реальной жизни. После решения такой задачи учащиеся легко справляются с такими заданиями, например. «Найдите длины сторон треугольника, если его периметр равен 30 см, а длины сторон относятся друг к другу, как 4:5:6».

Главное в том, что у учащихся страх перед словом «*математика*» рассеивается, у них появляются уверенность в своих знаниях и готовность применять их в практике. С одной стороны, мы видим, что изучаемый материал делается доступным, если подвести учащихся к этому через определённую мотивацию, через постановку проблемного характера вопросов, через аргументацию фактов, то есть мотивация – это никогда не стареющее средство восприятия, расположения и т. д., особенно роль мотивации возрастает в сельской национальной школе в условиях Дагестана. С другой стороны, математика – это ведущий компонент формирования математической культуры школьника (не только школьника), это средство ввода хода решения задачи в компьютер с целью ускорения получения результата.

Отсутствие интереса учащихся к математике приведет к неуспеваемости по большинству предметов школьного курса (физике, химии, географии, информатике и т. д.). Вот почему мы считаем необходимым повышение качества математического образования в школе через комплексную реализацию многих принципов обучения.

### Библиографический список

1. **Маслоу, А. А.** Мотивация и личность [Текст]/ А. А. Маслоу. – Л.: – 1997 г.
2. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом знаний [Текст]/ Н. Ф. Талызина, – М.: – 1975 г.
3. **Фатьянова, Н. М.** Развитие дидактической культуры учителя – условие обеспечения качества образования [Текст]/ Н. М. Фатьянова //Материалы Международного образовательного форума, 24-26 октября 2006 г. – Белгород, часть 1. С. 188–192.
4. **Маллаев, Д. М.** Ю Образование для жизни – образование через всю жизнь // Дагестанская правда – 2008 г. – 5 сентября.
5. **Сулейманов, Г. Г.** Об одном из слагаемых повышения качества знаний учащихся по математике в сельской национальной школе [Текст]/ Г. Г. Сулейманов, Х. Ш. Шихалиев //Материалы Международной научно-практической конференции «Модернизация системы непрерывного образования», 26–28 июня 2009 г. – Махачкала – Дербент, – 2009. – С. 405–407.
6. **Сулейманов, Г. Г.** Мотивация как один из принципов обучения математике в сельской школе [Текст]/ Г. Г. Сулейманов //Инновации в системе непрерывного профессионального образования – Материалы VIII Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, учёных и специалистов, Н-Новгород, 27–28 марта 2007 г. Том 2. – Н-Новгород, 2007.
7. **Сулейманов, Г. Г.** Образцы практических упражнений и задач прикладного направления [Текст]: Пособие для учащихся общеобразовательной школы (в помощь учителю)/ Г. Г. Сулейманов. – Махачкала – 2008 г. – 24 с.

УДК 37

**Попова Светлана Игоревна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, pves85@mail.ru, Москва*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УЧЕНИКА**

**Popova Svetlana Igorevna**

*Candidate of pedagogy, senior lecturer, doctoral candidate at the chair of higher school pedagogics of the Moscow Pedagogical State University, pves85@mail.ru, Moscow*

## **PEDAGOGICAL REGULATION OF THE PUPIL'S EMOTIONAL STATE**

Педагогическое регулирование как педагогическое явление родилось именно тогда, когда педагоги поставили вопрос о причине характеристик развития ребенка, когда стали всматриваться вглубь процесса становления личности. Педагогическое регулирование эмоционального состояния ученика предполагает динамическую, гибко выстраиваемую деятельность педагога, направленную на формирование системы ценностных отношений в группе, наполненных индивидуальными смыслами. Поскольку любое воздействие на личность представляет собой динамический процесс, объектом его являются не сами структуры, а процессы смысловой ценностной динамики, в которых и через которые осуществляются любые изменения ценностно – смысловой сферы.

Методика педагогического регулирования основывается на ориентации на личностный смысл другого человека, на трансляции, координации и трансформации смыслов в совместной деятельности, и профессиональном воздействии на уровне смыслов и ценностей на другого человека и группу детей. Следует учитывать, что любой «смысл задается его субъектом (смысл для кого), носителем (смысл чего), непосредственным смыслообразующим источником или источниками (за которыми, в свою очередь, могут стоять свои источники следующего уровня и т. д.) и смысловой связью (связями) между носителем и источником (источниками) смысла, благодаря которой (которым) первый приобрел смысл. В ряде случаев (но не всегда) в эту структуру включен также регуляторный эффект смысла, его конкретное воздействие на сознание и деятельность» [1, с. 363]. Таким генератором и преобразователем смыслов на основе учета внутреннего мира субъекта и выступает педагог, осуществляющий профессиональное регулирование.

*Апперцептивный этап предполагает обращение педагога к контексту ситуации и апперцептивному комплексу ученика. Именно контекст ситуации порождает данное эмоциональное состояние (радость, удивление, злость и т. д.), а апперцептивный комплекс как совокупность внутренних*

условий восприятия находит свое отражение в показателях актуального состояния субъекта. *«Прочтение» и интерпретация актуального состояния в контексте ситуации предусматривает* обращение к эмоциональному состоянию ученика как к ценности, что позволяет интерпретировать ценностные ориентации ребенка.

А. Л. Никифоров, говоря о смысловых контекстах, рассматривает четыре логически возможных варианта: полное пересечение индивидуальных контекстов, их частичное пересечение, полное включение одного из них в другой и полное совпадение. В реальных ситуациях коммуникации встречается преимущественно второй вариант (частичное пересечение), однако, при переходе на уровень анализа отдельных смысловых единиц остальные три варианта также наполняются конкретным содержанием [2].

Процесс педагогического регулирования актуального состояния ребенка – это тот смысловой контекст, который выстраивает педагог во имя личностного развития субъекта. Содержание воздействия определяется влиянием нескольких факторов: ценностными ориентациями субъекта, его индивидуальным опытом, истоками проживаемого состояния и контекстом ситуации (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Апперцептивный этап педагогического регулирования

Педагог учитывает, что *ценностные ориентации* ученика в данной ситуации являются доминирующими, они подавляют остальные мотивации и направляют поведение на достижение полезного результата, который удовлетворяет имеющуюся доминирующую потребность. Чем более значимы ценностные ориентации, которые способствуют формированию данных мотивов, тем выше уровень готовности эмоционального состояния субъекта к предстоящей деятельности (Например, *«Я рада, что тебе очень хочется научиться прыгать в длину...; играть на фортепьяно; выучить таблицу умножения...»*).

Педагог при организации воздействия, безусловно, обращает внимание на *индивидуальный опыт* ребенка. Из опыта извлекаются и используются именно те фрагменты уже прожитых состояний, которые полезны, нужны для будущего развития личности (*«Помнишь, лазать по канату ты раньше тоже не умела, но потом научилась и очень радовалась этому!»*). При этом в первую очередь педагог вовлекает в совместную работу с ребенком

те эмоции, которые ранее проживал ребенок в подобных условиях. Учитель учитывает, что в поведении человек опирается на уже готовые (запаянные) поведенческие решения, в этом случае организм переходит на автоматический режим регулирования. «Комплекс условных рефлексов, формирующих «предстартовое» состояние, способствует формированию необходимой доминанты, которая проявляется (реализуется) с началом деятельности и способствует наиболее целесообразному выполнению функций организма, направленному на ее осуществление [4, с. 41].

Важное значение в «прочтении» актуального состояния ученика имеют его *истoki*. В поиске и определении истоков возникновения данного состояния возможны различные допущения:

- параметры ситуации могут доминировать над исходными условиями, то есть окружающие обстоятельства могут определять, а иногда и провоцировать проживание данного состояния. Тогда при определении истоков необходим больший акцент на контекст ситуации, чем на особенности генезиса состояния субъекта;

- характер проявлений состояния субъекта может находиться в полной независимости от окружающих условий: тогда лучшим объяснением причин будет само состояние как целостное образование. *Например, состояние утомления у первоклассников проявляется по-разному: слабый интерес или полное его отсутствие, рассеянное ослабленное внимание, частые отвлечения. Оно объясняется физиологическими защитными реакциями организма.*

Апперцептивный этап включает также влияние внешних стимулов – *контекст ситуации* – это информация, поступающая от обстановки, в которой оказывается субъект («Мы пойдем на стадион и будем тренироваться в выходной, чтобы никому не мешать»). Следует учитывать, что при изменении контекста ситуации меняются поведенческие реакции, хотя сама ситуация не способна вызывать эти реакции. Контекст ситуации может способствовать либо, напротив, препятствовать динамике проживаемого субъектом состояния. М. М. Филиппов выделяет понятие «оперативное поле», которое «образует фокус отображения, посредством которого осуществляется произвольная деятельность человека. Здесь оценивается значение приходящей информации для определенного планирования, анализа, реализации чего-либо... Благодаря его функционированию осуществляется отображение текущей ситуации и появляется возможность ее использования для формирования новых поведенческих актов...

Установлено, что при поступлении новой информации она может быть воспроизведена только тогда, когда находится в оперативном поле мозга... Это происходит потому, что оперативное поле имеет ограниченный объем и отображение» [там же, с. 56]. Ценностные ориентации субъекта, его индивидуальный опыт, истоки актуального состояния и контекст ситуации создают подпороговую интеграцию – сообщают педагогу о мере готовности ученика к предстоящей деятельности. В этом смысле это очень важный и ответственный этап педагогического регулирования (см. рис. 1).

Завершение апперцептивного этапа сопровождается переходом на *этап определения профессиональной тактики педагогического регулирования эмоционального состояния ученика*. Данный этап предусматривает:

- соотнесение адекватности данного актуального состояния со сложившейся ситуацией, системой ценностных отношений субъекта;
- прогнозирование возможного исхода состояния и динамики отношений личности с окружающей действительностью;
- соотнесение цели деятельности с актуальным состоянием субъекта.

*Обратимся к примеру, который наглядно иллюстрирует важность анализа актуального состояния, исходя из контекста конкретной ситуации. Известный ученый этнолог Конрад Лоренц интересно описывает свое поведение во время эксперимента по изучению импринтинга у утят, когда он пытался заменить им мать. В саду загородного дома на виду у прохожих он ползал вокруг луга, описывая восьмерки, постоянно поглядывая через плечо и безостановочно крикая. Когда К. Лоренц неожиданно посмотрел вверх и увидел ряд мертвенно-бледных лиц над садовой оградой: группа туристов стояла около забора и с ужасом смотрела в его направлении. Утята были спрятаны в высокой траве и все, что видели туристы – это совершенно необъяснимое, безусловно, безумное поведение.*

В этом примере есть одна деталь: явление остается необъяснимым до тех пор, пока поле наблюдения не расширяется настолько, чтобы включить в себя контекст, в котором это явление происходит. Игнорирование сложных взаимоотношений субъекта и среды приводит либо к столкновению педагога с чем-то непонятным, либо к приписыванию объекту изучения таких свойств, которыми он, возможно, не обладает.

Следует указать, что складывающиеся отношения не всегда осознанны. Чем более спонтанны и «здоровы» отношения, тем более аспект отношений отходит на второй план. Напротив, «нездоровые» недобрые отношения характеризуются тем, что за природу отношений идет постоянная борьба, а содержательный аспект взаимодействия отходит на второй план. *Например, педагог пытается начать объяснять учащимся новый материал, но они отвлекаются и не могут включиться в работу.* В этом случае и будет преобладать аспект взаимоотношений, а не содержательный, пока внимание школьников не будет направлено на содержание урока. Поэтому в динамике выстраиваемых взаимоотношений особо важен исход проживаемого детьми состояния и соотнесение его с целью деятельности.

Безусловно, значимая цель более всего способствует концентрации сознательных и подсознательных устремлений, а это важный признак и условие возникновения оптимального состояния ребенка, когда все силы объединяются, достигается целостность, внутренняя согласованность действий для достижения желаемого результата. Профессионально поставленная цель с учетом проживаемого учениками преобладающего состояния соответствует следующим критериям: привлекательность, реалистичность, позитивность, конкретность результата, измеримость.



Процесс педагогического регулирования предполагает в зависимости от актуального состояния детей гибкое изменение траектории цели деятельности, а, следовательно, и цели самого педагогического регулирования (рис. 2).

- соотнесение адекватности состояния с ситуацией;
- прогнозирование исхода состояния и динамики отношений;
- соотнесение, цели деятельности с актуальным состоянием субъекта

*Рисунок 2 – Этап определения профессиональной тактики педагогом*

*Этап принятия решения* педагогом во многом определяет дальнейшее направление развития эмоционального состояния ученика, а, следовательно, тип и направленность поведения ребенка. Он включает следующие подэтапы:

- определение цели педагогического регулирования;
- проектирование модели будущего результата деятельности;
- выбор способов педагогического регулирования.

Критерием успешности данного этапа является мера соответствия проживаемого субъектом состояния предстоящей деятельности, осознание личностью значимости выполнения тех или иных действий. Поэтому педагог формулирует цель педагогического регулирования, которая предполагает сохранение «наличного» состояния или преобразовании его в «потребное» для успешного выполнения определенного вида деятельности. «Известно, что для каждого рода деятельности существует определенный оптимум эмоционального напряжения, когда реакции организма оказываются наиболее совершенными. Отклонение психофизиологического состояния от оптимального уровня приводит к нарушению нервных процессов, а потому – к снижению эффективности работоспособности» [4, с. 111–112].

В связи с этим были выделены основные функции педагогического регулирования:

- снижение накала неблагоприятного состояния (*сильное возбуждение перед началом урока математики*);
- закрепление положительного состояния (*удовлетворение от решенной задачи после неудавшихся попыток*);
- сохранение данного уровня проживаемого состояния (*вдохновение во время написания сочинения*);
- инициирование динамики состояния (*первые признаки утомления детей вовремя урока*);
- преобразование состояния в соответствии с предстоящей деятельностью (*чрезмерное раздражение ученика от проигрыша в соревновании*).

Большое значение в процессе педагогического регулирования имеют следующие признаки – ситуативность и динамичность эмоционального состояния. На этапе принятия решения внимание педагога особенно обращено на динамику состояния субъекта в ситуации большого напряжения. Педагог

учитывает, что «в состав функциональных резервов входят расходуемые резервы и запасные. Первые используются в повседневной деятельности человека, как не требующей существенного напряжения функциональных систем организма (первый эшелон), так и при различного рода деятельности (второй эшелон). Запасные резервы составляют третий эшелон резервов, которые расходуются лишь в ситуациях, связанных с борьбой за жизнь. Величина каждого из эшелонов функциональных резервов, их соотношения в общем объеме резервов организма изменяются в процессе жизни каждого индивидуума» [4, с. 136].

Педагог в соответствии с потенциальным (возможностями ребенка) и «потребным» состояниями выстраивает предвидение полезного для ученика результата и его оценку (*«Ты научишься прыгать в длину и сдашь зачет на «отлично»; «Я уверен, ты самостоятельно сможешь решить эту задачу»*). В связи с этим, ребенок учится прогнозировать, активизируются его врожденная и индивидуальная память о свойствах внешних объектов, о способах действия, направленных на достижение или избегание целевого объекта. Нередко на этом этапе программируется весь путь поиска во внешней среде соответствующих объектов (раздражителей). Благодаря активизации достигается продолжительное удержание цели как основного регулятора поведения. Следует учитывать, что формирование будущего результата действия опосредовано содержанием эмоциональных переживаний. Ведущие эмоции выделяют цель поведения и тем самым иницируют поведение, определяя его вектор. Ситуативные эмоции, возникающие в результате оценок отдельных этапов или поведения в целом, побуждают субъект действовать либо в прежнем направлении, либо менять поведение, его тактику, способы достижения цели.

В зависимости от цели важна профессиональная интеграция и дифференциация применения способов педагогического регулирования, наряду с этим возможно доминирующее использование какого-то способа. Безусловно, более универсальны способы, которые способствуют учету проживаемого личностью состояния при организации деятельности и стимулированию субъекта к саморегулированию, выстраиванию ценностных отношений, сознательному и ответственному поведению. К таким способам относятся: концентрация на положительном в объекте деятельности, одобрение конструктивных действий и усилий субъекта; стимулирование самостоятельности; акцентирование внимания на успешности самостоятельных действий; поощрение инициативы; стимулирование готовности к предстоящей деятельности; санкционирование; переключение; прогнозирование возможной динамики состояний и отношений. Перечисленные выше способы способствуют созданию позитивного «плацдарма» – основы для поддержания необходимого уровня работоспособности субъекта, разрешения возникшего затруднения и т. д. Основная задача данного этапа – создать, поддержать, стимулировать настрой на работу, что предполагает определение смысловой позиции личности, создание внутренней идентичности, позитивного настроения.

*Например, в ситуации, когда ученик находится в состоянии усталости, апатии, педагог может использовать способ «санкционирования» и предложить ребенку отдохнуть несколько минут, а затем включиться в совместную работу с детьми.*

Педагог поддерживает ребенка в процессе регулирования им собственного состояния, при этом учитывает, что в условиях проживания субъектом неблагоприятного состояния наиболее вероятно возвращение к ранее хорошо усвоенным действиям и способам регулирования (*отказ от деятельности, обвинение других в своих неудачах и т. д.*).

Следует учитывать, что «...у человека существует только один канал принятия решений, и вся информация постепенно должна проходить через этот канал. Поэтому если разная информация поступает к мозгу по нескольким каналам, ее обработка осуществляется последовательно; пока не принята одна, другая не обрабатывается» [4, с. 107]. «Когда человек понимает, что от него требуется при восприятии определенной информации, решение принимается им достаточно просто. Но могут быть случаи, когда принять правильное решение не так легко. На подсознательном уровне может возникнуть «оценка преимуществ», когда осуществляется анализ исхода решения и его последствий. В этом случае возникает комплекс вегетативных сдвигов, свидетельствующих о степени напряженности психофизиологического состояния [там же, с. 108].

Этот этап характеризуется тем, что система действий уже сформирована, остается ее выполнить (рис. 3).

- определение цели педагогического регулирования;
- проектирование модели будущего результата деятельности;
- выбор способов педагогического регулирования

*Рисунок 3 – Этап принятия решения педагогом*

*Этап практической реализации педагогического регулирования* предполагает: непосредственные и опосредованные виды воздействия педагога; формирование и оценку результата деятельности, и анализ сложившихся ценностных отношений. При оценке «резервов» для решения актуальных жизненных задач важно, чтобы их понимал не только педагог, но и ученик.

Осмысление и понимание актуальной жизненной задачи, затруднительной ситуации субъектом одновременно с обнаружением и осознанием резервов для ее разрешения позволяет создать позитивный настрой – веру в возможность ее разрешения. Это, в свою очередь, активизирует его позицию и позволяет сосредоточиться на разрешении затруднительной ситуации. Именно активная позиция человека и его сосредоточенность на поиске решения являются признаками и условиями возникновения состояния, наиболее благоприятного для изменения и развития человека.

Используя непосредственные и опосредованные виды воздействия, педагог обращается к значимому для ребенка объекту деятельности, который

(объект) становится агентом состояния. Агент состояния – это возбуждение, возникающее под влиянием социально значимых стимулов в сенсорных системах – под влиянием смысловых (пусковых) сигналов (*«В выходной есть возможность переключиться на физические упражнения и достаточно свободного времени, чтобы потренироваться.»*). Пусковым сигналом может быть появление самого педагога, приближающийся праздник, совместная поездка, книга и т. д. Важным регулятором состояния является содержание деятельности и задание на ее выполнение, в котором заложены определенные требования, необходимые для формирования того или иного состояния. При действии условного сигнала подпороговая смысловая мотивация переходит в надпороговую. Действие пусковых стимулов зависит от контекста ситуации, в условиях изменения последнего, педагог гибко корректирует агент, учитывая динамику актуального состояния. В поведении ребенка синтезирующее воздействие проявляется появлением ориентировочно – исследовательских реакций и поисковой активности.

На фоне адекватного понимания ситуации ребенком, активизации его позиции, эмоционального вовлечения в процесс поиска и личностной значимости разрешения актуальной жизненной задачи педагог приступает к проектированию желаемого результата. Желаемый результат и составляет содержание цели процесса педагогического регулирования. Он может быть представлен для ученика в виде образа (например, *выполненной письменной работы*) или определенных параметров своего будущего состояния или поведения. Для постановки и осознания целей ребенком педагог использует вопросы:

*Что ты хочешь узнать, чего добиться?*

*Какой результат ты хочешь получить?*

*Зачем тебе это нужно?*

*Как ты хотел бы чувствовать, проявлять себя в подобных ситуациях в будущем?*

Известно, что значимая цель более всего способствует концентрации сознательных и подсознательных устремлений, а это еще один признак и условие возникновения оптимального состояния ребенка, когда все силы объединяются, достигается целостность, внутренняя согласованность действий для достижения желаемого результата.

Благодаря профессионально организованному регулированию снимается вопрос дисциплины. Само регулируемое личностью состояние дисциплинирует всех участников воспитательного процесса, способствуя формированию системы ценностных отношений. Педагог, создавая и поддерживая благоприятную безопасную атмосферу, стимулирует побуждение интереса к значимой для ребенка деятельности, высокий уровень работоспособности, сохранение здоровья не только детей, но и своего.

*Учитель не боится, например, выйти на несколько минут из класса, не беспокоится и не ищет затем нарушителей дисциплины, так как учащиеся выполняют важную для них самих работу.*

В этом случае атмосфера, а затем и социально-психологический климат опосредованно воздействуют на состояние субъекта, поддерживают его работоспособность. Опора на сформированные умения, опыт субъекта, ритмичная смена видов деятельности, при необходимости оказание непосредственной или опосредованной помощи способствуют достижению согласованной позиции, поддержанию доверительного диалога. Педагог проводит фиксацию и анализ динамики меняющихся ценностных отношений к себе, другому человеку и окружающей действительности (*«Как важно вовремя увидеть затруднение другого человека и помочь ему!»*) и способствует формированию самооценки ребенка (*уверенно сдала зачет по физкультуре*).

Особо следует отметить ситуации, когда ребенок находится в остром эмоциональном состоянии: *мечется, плачет, сбивается, проглатывает слова, испытывает сильное беспокойство, тревогу и т. д.* В этом случае важно профессиональное регулирование педагога, направленное на снижение (снятие) эмоционального напряжения и гармонизацию состояния ученика.

- непосредственные и опосредованные виды воздействия педагога;
- формирование и оценку результата деятельности;
- анализ сложившихся ценностных отношений

*Рисунок 4 – Этап практической реализации педагогического регулирования*

*Этап рефлексии* предусматривает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В центре рефлексии педагога – осознание того, что воспитанник воспринимает, понимает, какова его мера субъектности и каковы особенности выстраивания личностью ценностных отношений.

При этом рефлексия как этап подведения итогов совместной деятельности значима как для ребенка, так и для педагога. Ученик учится сравнивать полученный результат с планируемым; выявлять разницу проживаемого состояния при разрешении возникшего затруднения (*что для тебя было интересным, доволен ли результатами своей деятельности и т. д.*); планировать дальнейшие шаги и действия. Важно позитивное программирование на реализацию намеченных шагов (*«Я верю, что смогу добиться желаемого результата»*).

- на эмоциональном уровне (*«Как ты теперь себя чувствуешь?»*);
- на когнитивном уровне (*«Что ты нового узнал сегодня?»*);
- на практически-действенном уровне (*Что ты уже попробуешь выполнить сам?»*)

*Рисунок 5 – Этап рефлексии*

Теперь осуществляется обратный процесс, то есть информация о результатах и параметрах совершенного действия сравнивается с «моделью бу-

дущего результата», с тем, что ранее все-таки хотел субъект (*победить в соревнованиях по прыжкам в длину и только сдать зачет по физкультуре*). Результаты сравнения определяют последующее построение поведения: либо оно корректируется, либо прекращается, как в случае достижения конечного результата (*только сдать зачет*). Удовлетворение потребности в достижении предметного результата ведет к прекращению мотивационного возбуждения, а акцент на прожитых ценностных отношениях, способствует эмоциональному подъему субъекта, проживанию благоприятного состояния и вдохновению на будущие самостоятельные действия.

В случае же отсутствия предметного результата могут включаться различные механизмы, основанные на том, что при «смыслотехнических воздействиях объектом изменения чаще всего выступает сам смысл, субъект и носитель которого константны. Для достижения заданного изменения на этом уровне, таким образом, необходимо специфически повлиять на состав источников смысла (1) – включить в структуру новые источники, исключить имеющиеся или изменить их смысл – и/или на смысловые связи (2), изменив их психологические характеристики. Фасилитирующие изменения, в свою очередь, предполагают неспецифическое расширение круга смыслообразующих источников и смыслообразующих связей, увеличение мерности данного смысла, усложнение его структуры. Еще одна группа приемов смыслотехники направлена не на изменение самого смысла, а на изменение структуры альтернатив (3), среди которых делается выбор: непривлекательное действие может стать приемлемым «меньшим злом», когда выбор изначально или искусственно оказывается ограничен...» [1, с. 365].

Эти три группы механизмов можно конкретизировать далее:

- при наличии значимых ценностных ориентаций, высокой мотивации и при отсутствии предметного результата программа остается в кратковременной памяти, и действие может быть повторено (*«Мы еще потренируемся и у нас обязательно получится ...»*). Происходит изменение или актуализация смысловых связей;

- отрицательные эмоции, сигнализирующие о неуспехе действия, могут привести к изменению самой мотивации при ее недостаточной интенсивности (*«Зато у тебя хорошо получаются прыжки в высоту...»*). Предполагается изменение источников смысла;

- если же ценностные ориентации особенно значимы, мотивация оказывается стойкой, перестраивается сама программа действия, то есть выдвигаются новые гипотезы, между которыми устанавливаются новые законы связей, формируется новая функциональная структура (*«Вначале изменим саму разминку, затем ...»*). Происходит изменение структуры альтернатив.

Важными в формировании у ребенка умений быть субъектом своей жизнедеятельности являются целенаправленность и активная роль самого человека в процессе построения поведения. Следует учитывать, что с позиций физиологии в структуре самого поведения имеется структура, выполняющая функцию программирования и опережающего отражения действи-

тельности. Целенаправленность поведения обуславливается постоянным сравнением результатов поведения с этими программирующими механизмами и обновлением содержания самого программирования.

Предложенная модель педагогического регулирования эмоционального состояния ученика направлена на то, чтобы инициировать саморегуляцию субъекта. Как только ребенок становится способен самостоятельно регулировать свое поведение в зависимости от контекста ситуации, педагогическое воздействие «снимается», педагог предоставляет возможность ребенку самому выстраивать систему ценностных ориентаций, накапливать собственный уникальный опыт.

### Библиографический список

1. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла [Текст]/ Д. А. Леонтьев. – М., 2003.
2. **Никифоров, А. Л.** Семантическая концепция понимания [Текст]/ А. Л. Никифоров // Загадка человеческого понимания / Под ред. А. А. Яковлева. – М., 1991. – С. 72–94.
3. **Попова, С. И.** Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя [Текст]/ С. И. Попова. – М., 2005.
4. **Филиппов, М. М.** Психофизиология функциональных состояний: Учеб. пособие [Текст]/ М. М. Филиппов. – Киев, 2006.
5. **Щуркова, Н. Е.** Лекции о воспитании [Текст]/ Н. Е. Щуркова. – М., 2009.

**Курков Иван Александрович**

*Аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, kurkov\_ivan@mail.ru, Новосибирск*

**ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ЭКОНОМИЧЕСКОМУ  
ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

***Kurkov Ivan Aleksandrovich post***

*Graduate student at the Chair of Pedagogics and Psychology at the Faculty of Elementary School of the Novosibirsk State Pedagogical University, kurkov\_ivan@mail.ru, Novosibirsk*

**READINESS OF THE TEACHER FOR AN ECONOMIC  
EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS  
AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON**

Социально-экономическое развитие общества во многом зависит от уровня экономического образования подрастающего поколения. Оно становится неотъемлемой частью культурного облика современного человека и предпосылкой успешной деятельности практически во всех сферах и отраслях хозяйства.

Результаты исследования и реальная жизнь свидетельствуют, что большинству молодежи не хватает инструментальных знаний, практических навыков, экономического сознания и мышления, позволяющих быть конкурентоспособными на рынке труда. Проблема формирования экономического сознания и мышления поставлена самой жизнью. В современных условиях неотложный характер приобрела задача создания системы непрерывного экономического образования, организации целенаправленной помощи вступающему в жизнь поколению в поиске путей самоопределения. Для этого необходимо обеспечить устойчивые связи обучения с профессиональной занятостью, формировать культуру жизнеспособности человека-созидателя, проектировщика собственной жизни, субъекта социально-исторического творчества [1].

Экономическая грамотность как социально ценностное качество позволяет рационально использовать время, создает условия заинтересованности в высокопроизводительном труде, помогает правильно рассчитать семейный бюджет и рационально вести домашнее хозяйство. Формирование экономической культуры как составной части общей культуры личности необходимо осуществлять с первых лет обучения в школе. В решении этой задачи особое место и роль принадлежат учителю начальных классов, обладающему развитым экономическим мышлением, теоретически и практически владеющему основами экономики, методикой экономического образования учащихся.



Во многих вузах России отсутствует целостная система подготовки учителя к экономическому образованию школьников, из-за чего педагоги не способны решить эту задачу. Динамика преобразовательных процессов в стране такова, что даже недавние выпускники вузов оказались недостаточно подготовленными к осуществлению экономического образования учащихся в условиях рынка.

Анализ реального состояния дел дает основание говорить, что целый ряд идей, прорабатываемых на теоретическом и практическом уровнях, создает предпосылки для формирования целостной системы экономического образования. Обновление процесса подготовки учителя к экономическому образованию учащихся невозможно осуществить без анализа следующих ведущих тенденций современной практики: многоступенчатости, открытости и вариативности, поликультурного характера, непрерывности.

Для приведения в соответствие с современными требованиями уровня экономической подготовки учителя, его профессиональной готовности в системе подготовки педагогических кадров следует решить комплекс задач. Среди них особенно важны задачи, стоящие перед самим педагогом: ориентация на новую модель экономической подготовки учащихся начальных классов и необходимость педагогического руководства этой работой.

Под экономическим образованием учащихся начальных классов понимается организованная педагогическая деятельность, направленная на развитие экономического мышления и сознания на уровне, соответствующем их возрастным особенностям, на формирование умений и навыков, связанных с присущей младшим школьникам экономически целесообразной деятельностью.

Немаловажным требованием подготовки учителя является знание сущности экономического образования учащихся начальных классов. За период обучения в начальной школе учащимся необходимо усвоить минимум знаний, овладеть понятиями, помогающими осмыслить происходящие процессы, сознательно включаться в экономические отношения, иметь представление о существовании и действии объективных экономических законов. Полученные знания способствуют осознанной и успешной выработке и закреплению на практике и в процессе разнообразной деятельности соответствующих умений и навыков: планирования, экономии и бережливости, элементарного анализа и счета, контроля и самоконтроля проделанной работы. Первоначальные знания детей позволяют учителю выходить на более высокий уровень образования, формировать экономически значимые качества личности [2].

Педагогическое руководство образованием учащихся начальных классов предполагает управление процессом формирования основ экономического мышления и сознания. В этих целях необходимо организовывать педагогически целесообразную деятельность и включать в нее младших школьников, осуществлять контроль за их поведением, анализировать их поступки с целью коррекции в определенных ситуациях. Деятельность учителя должна быть ориентирована не только на содержательный компонент экономической подготовки учащихся, но и на решение управленческих задач.

Категория «готовность» употребляется в литературе для обозначения ее как условия и регулятора деятельности, психологического состояния, установки наличия у субъекта определенных потребностей, как синтеза свойств личности и т. п. Профессиональная готовность учителя как целостное и интегративное качество личности соотносится с гносеологическим, творческим, коммуникативным потенциалами. Исходя из этого, готовность учителя к экономическому образованию учащихся начальных классов реализуется на уровне психологической, научно-педагогической и практической готовности.

Психологическая готовность проявляется в профессионально-педагогической направленности личности учителя. Ее составляющими элементами являются осознанная потребность учителя в экономических знаниях, в освоении теории и методики экономического образования младших школьников, в овладении современным экономическим мышлением, а также интерес к предстоящему обучению и сформированность установки на практическое использование знаний, подлежащих усвоению.

Научно-педагогическая готовность не сводится только к знанию, а предполагает деятельность, основывающуюся на развитом экономическом и педагогическом мышлении. Помимо знаний и их личностного смысла критериальными показателями научно-педагогической готовности являются аналитические, прогностические и проективные умения. Практическая готовность, слагающаяся из мотивационного, когнитивного и операционального компонентов, проявляется через внешние наблюдаемые педагогические умения: организаторские, коммуникативные. Их критериальными показателями служит степень сформированности соответственно мобилизационных, информационных, развивающих умений, а также перцептивных, коммуникативных умений и педагогической техники.

Становление личности учителя как организатора экономического образования учащихся осуществляется в процессе овладения профессионально значимым системным знанием и способами его практического применения. Готовность учителя к экономическому образованию учащихся начальных классов включает упорядоченную совокупность определенных экономических, психолого-педагогических и предметных знаний, умений, блок экономических качеств потенциала личности (на которые можно ориентироваться в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза). Круг знаний, умений, качеств личности, которым необходимо овладеть студенту, нацелен на формирование его экономического мышления и нравственных позиций, приобретающих особое значение в новых условиях, на помощь в преодолении трудностей перехода к рыночной экономике [3].

Подготовка студентов к экономическому образованию учащихся начальных классов определяется составом изучаемых дисциплин.

Стратегию современного педагогического образования составляет субъективное развитие и саморазвитие личности учителя, способного выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные про-

цессы, процессы творчества в широком смысле Эта стратегия может воплотиться лишь при качественно иной подготовке учителя-исследователя, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным научным подходом к решению конкретной образовательной проблемы.

Инновационный процесс подготовки учителя к экономическому образованию учащихся начальных классов успешно реализуется только при определенных условиях. Важную роль среди этих условий играют: обеспечение готовности будущих учителей к учебно-познавательной деятельности в вузе; взаимосвязь подготовки учителя к экономическому образованию младших школьников и учебного процесса вуза; взаимосвязь содержания, форм и методов подготовки учителя по рассматриваемой проблеме в педагогическом вузе с содержанием, формами и методами организации его профессиональной деятельности [3].

### Библиографический список

1. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–38.
2. **Вьюнова, Н. И.** Типология субъектности младших школьников и младших подростков [Текст] / Н. И. Вьюнова, О. С. Лапкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 266–273.
3. **Саенко, Л. А.** Использование образовательного пространства школы для сопровождения социализации безработных [Текст] / Л. А. Саенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 159–168.

# РАЗДЕЛ VI

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

---

УДК 37

*Никитин Геннадий Андреевич*

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, tanjana1@yandex.ru, Чебоксары*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ НА ОСНОВЕ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ**

*Nikitin Gennady Andreevich*

*Cand. Sc. (Education), senior lecturer, head of the Technology and Enterprise Chair at the Chuvash State Pedagogical University after I. Y. Yakovlev, tanjana1@yandex.ru, Cheboksary*

### **FORMATION OF THE STUDENT TECHNOLOGIC CULTURE IN THE CONTEXT OF THE EMPLOYMENT ORGANIZATION BASED ON ETHNOAESTHETIC VALUES**

Изменение ценностей в обществе потянуло цепочку возникновения кризисов в различных областях нашей жизни – демографии, социальной сфере, национальных вопросах, образовании и т. д. Многовековые эстетические ценности труда пропорционально заменились эквивалентами в денежном выражении. Естественно, в условиях бессистемности информации подрастающей молодежи сложно определиться в выборе верного жизненного ориентира. Это, несомненно, сказалось на деятельности учебных заведений, где стало увеличиваться число педагогически запущенных учащихся. К числу таких ребят, которых часто относят к категории «трудных» принадлежат учащиеся самых разных возрастов.

Школьная практика показывает, что количество трудновоспитуемых не только увеличивается, но и приобретает устойчивую форму. Среди причин следует назвать незанятость детей, создание им искусственных, беззаботных условий жизни. Картину отдаления от этноэстетической морали по подготовке детей к трудовой жизни можно проследить по сводкам правоохранительных органов о преступности среди несовершеннолетних. По ним видно – криминальная сфера молодеет.

Жизненная практика многократно подтверждает, что дети бездеятельными не бывают. Только их неутомимую энергию необходимо направить в правильное русло. При этом заметим, что сегодняшняя молодежь прагматичная. Некоторые не видят в учебе практикоориентированного содержа-

ния, не ощущают быстрого результата, они хотят быть взрослыми, независимыми. Поэтому ребята отдаляются от школьной, семейной опеки, ищут тех, кто их понимает. Так они объединяются в сомнительные компании, местом их сбора становятся притоны, заброшенные строения, подвалы. В них подростки определяют свое «будущее», строят планы «самоутверждения» в социуме. Эстетику мировосприятия безнадзорных детей можно ощутить через интерьер их обитания, где стены обклеены репродукциями популярных музыкальных рок- и рэп-групп, исполнителей шансонов, известных актеров из фильмов-боевиков и фотомоделей, тут же на полу разбросаны пустые бутылки, окурки сигарет, слышно бречание на гитаре: «Ах, зачем я на свет появился, ах, зачем меня мать родила...» и т. д.

В такой обстановке бездеятельности и благополучные дети быстро избавляются от комплексов сформированной нравственности, скромности, девочки становятся женщинами, мальчики встают на путь преступления. Впечатляет и статистика министерства экономики РФ по употреблению алкогольсодержащих напитков молодежью: из 100 выпускников учебных заведений до 60 лет могут дожить лишь 40 человек.

*Сложившаяся ситуация позволяет выделить факторы, способствовавшие появлению педагогических упущений в массовом масштабе по следующим аспектам:*

### **1. Экономический:**

– ослабление материального положения в одних семьях и перенасыщение его в других. Экономическая зависимость тех и других категорий семей влечет за собой ненормированную занятость родителей, что создает условия бесконтрольности детей предоставлением им неограниченной и неоправданной самостоятельности;

– массовая реклама премудростей технологии по добыванию денег, красочная демонстрация того, как беззаботно можно провести время, при этом формируется убежденность в детском сознании возможности иметь желаемый заработок и материальный достаток без профессиональной подготовки и освоения конкретной специальности, без приложения умственных и физических усилий;

– отход ряда школ от практического, прикладного направления учебного содержания, особенно в предметной области «Технология», в пользу теоретических дисциплин, относящихся к группе ЕГЭ: математика, физика и т. д. Отсюда сокращение учебных часов уроков технологии, слабое оснащение материальной базы, недостаточное внимание к формированию технологической культуры учащихся. Многие учебные мастерские нуждаются в современном учебном оборудовании, инструментах, приборах измерения, стендах для проведения лабораторных занятий, материалах и т. д.

### **2. Семейный:**

– самореализация родителей путем предоставления детям чего недоставало им самим в детстве, что привело к утверждению в неокрепшем практическими делами сознании детей самодостаточности семейного бюджета;

- отсутствие совмещения учебных и семейных трудовых обязанностей;
- отход от народных традиций, основанной прежде всего на трудовом воспитании, их этноэстетических особенностей подготовки детей к жизни,;
- самоотстранение некоторых родителей от семейных функций воспитания, переложение их в обязанность учебных заведений.

### **3. Образовательный:**

- слабое внимание к этнодидактическим возможностям уроков технологии в условиях учебных мастерских как основной базе формирования технологической культуры по аспектам политехнической подготовки, развития трудолюбия, развития проектного мышления учащихся, приобщения школьников к посильной трудовой жизни;
- несоответствие функций старого учебного оборудования требованиям современных технологий;
- отсутствие в микрорайонах кружковых занятий, способных удовлетворить практические запросы подростков, комнат школьников по различным прикладным интересам;
- поверхностное использование национально-регионального компонента в качестве важного фактора этноэстетизации учебно-воспитательного процесса.

### **4. Деятельностный:**

- слабое внимание официальных кругов времяпровождению учащихся в свободное от учебы время;
- отсутствие связи с жизнью в функциях отделов охраны детства при администрациях районов, где не всегда учитывается желание подростка устроиться на работу даже на время каникул. В них, со ссылкой на защиту прав ребенка, всячески отвергается детский производительный труд;
- безработица среди подростков. К факторам ее возникновения относятся их социальная незащищенность, игнорирование руководителями производств, малого бизнеса, сферы услуг имевшегося опыта наставничества молодых специалистов, отход от этноэстетического опыта традиционной культуры воспитания по бытовавшему принципу ответственности взрослого за молодых, старшего за младших.

Взросший в постперестроечный период нравственный, духовный нигилизм требует разработки новых педагогических технологий формирования технологической культуры учащихся. Для этого можно пользоваться этносоциальным принципом подготовки подрастающего поколения к жизни, исходящим из чувственной сферы народной эстетики: «Ўул җинче каялла саврайна пәхсан тепәр ас кәрет» (В пути, если оглянешься назад, появляется новая мысль), «Асун мәрийне ан тунтер» (Не разваливай печь своего отца) Чув. [11, с. 75–172]; «Азбука – к мудрости ступенька», «Знание да наука на воротах не виснут» Русск.» [10, с. 321–322].

Философские фрагменты народных высказываний нам напоминают, что у каждого этноса предостаточно педагогического опыта, форм, методов и средств подготовки детей к жизни. «Любить труд и людей труда – важней-

шая заповедь народной системы воспитания», – подчеркивает профессор Г. Н. Волков [2, с. 149]. Заглядывая в историю национальных культур, можно заметить, что незанятость молодежи не приветствовалась никаким этносом. Безделье, леность, праздность в этноэстетических воззрениях считалось несоответствующим моральным нормам уклада жизни общества, малой родины понятием, недостойным чести называться человеком. Эти негативные явления труженики относили к категории зла и разными методами отводили детей от него. Педагогическое отношение людей к бездеятельности можно прочувствовать в словах народных поговорок и пословиц. Их четкая градация отражена в традициях эстетики этносов. Русские старцы говорили о лености: «Пряди, девица, не ленись, по лавкам не тянись!», «У него лень за пазухой гнездо свила», «От лени губы блином обвисли», «Лентяй да шалопай – два родных брата»; о безделье: «Маленькое дело лучше большого безделья» «Безделье – мать пороков»; о бездеятельности: «Бездеятельность – сестра болезни», «И камень лежа мохом обрастает»; о беззаботности: «Веселая голова живет спустя рукава», «Застала зима сватью в летнем платье»; о безразличии: «Ему хоть трава не расти»; о праздности: «Лодырь да бездельник – им праздник и в понедельник», «Гулять, девушка, гуляй, а дельца не забывай» [9, с. 255–260].

В этноэстетике чувашей содержание сказаний носит нравственные категории, обогащено моральными нормами. «Кахал йёрне ан пус, кахал пулан» (Не следуй за лентяем, ленивым станешь), «Кахал сыншан ют» (Лентяй человеку чужой), «Кахалпа вярă пёр сулпа утаççĕ» (Лентяй и вор одной дорогой идут), «Кахалшан намăс сук» (Ленивый стыда не имеет. Пер. Г. Н. Волков), – наставляли чувашские «шурсухалы» (старцы, народные воспитатели) [7, с. 39–41]. Чувашский просветитель И. Я. Яковлев предупреждал: «Ёç сынна тăрантарать, юлхав выçăхтарать» (Труд кормит, а лень приводит к голодовке). «Безделье и сытость истощают человека» [11, с. 84], – подчеркивали казахские аксакалы.

Педагогическая составляющая этноэстетики выделяет среди пороков человека праздность и причисляет его к категории зла. Чувственное мнение народа едино, но имеет свои особенности и выражается посредством педагогически действенных «крылатых слов». Например, «Юлхава ялан уяв» (Лодырю всегда праздник. Чув.); Трутням праздники и по будням. Русск.; Лодырю каждый день праздник. Мар.; Для дурака всегда праздник. Тат.; Бездельнику что ни день, то праздник. Туркм.; Ленивому каждый день святки. Укр.; Для лодыря всегда пасха. Абхаз. [11, с. 85].

Народные воспитатели методически тонко влияли на чувства молодежи, вызывая эстетический образ словами поговорок и тем самым добивались эффективных педагогических результатов соответствующей морали уклада жизни этносов; например, чувашская поговорка гласит: «Уркевлĕх ўкерет, пите пёсертет; хастарлăх хăтарать, чапа кăларать» (Лень человека роняет, позорит, а активность спасает и возвеличивает) [11, с. 84–85].

Использование чувственно-смыслового содержания народных сказаний является для педагогов наглядным образцом средства формирования технологической культуры учащихся. Дидактика опыта традиционной культуры воспитания должна приобретать все большую этносоциальную значимость в век высоких технологий. Среди практикоориентированных средств приобщения молодежи к трудовой деятельности на первый план выходит этноэстетическая сущность обучения технологиям народных ремесел, рукоделий, промыслов. В разработке проектов трудовой занятости учащейся молодежи следует уделить внимание согласованности с направлениями государственной политики по развитию малого предпринимательства и бизнеса.

Согласно им во многих регионах России идет попытка создания центров по объединению народных умельцев, мастеров. К примеру, в республиках Марий Эл, Татарстан, Удмуртия, Чувашия достигнуты определенные успехи. Почти два десятка лет существует в Удмуртской Республике сеть Домов ремесел, где мастера занимаются изготовлением изделий народных промыслов из древесины, лозы, бересты и т. д. (Н. Пузанова).

Образцом организации детской трудовой занятости как базы формирования технологической культуры учащихся является гильдия ремесленников Чувашской Республики. Она образована в основном из числа самостоятельных умельцев, профессиональных художников, преподавателей, школьных учителей. Усилия мастеров народного промысла, направленных на изготовление сувениров, изделий чувашского народного декоративно-прикладного искусства, можно использовать в обучении школьников архаичным технологиям. Изготовление предметов художественного ремесла помогает восстанавливать в народной памяти этноэстетическое содержание предметов быта, национального костюма, игрушек, а также привлечь учащихся к национальной культуре, к проблеме ее восстановления архаики технологии художественной обработки материалов.

При всех достоинствах малого бизнеса эти организации не в состоянии заниматься вопросами занятости учащейся молодежи – важной проблемой подготовки их к самостоятельной трудовой жизни – в полном объеме. Некоторые причины были названы выше. Современные дети несколько не уступают по физическим параметрам, а скорее превосходят своих сверстников из прошлых веков. Для нынешних акселератов многие нормативы охраны детства не соответствуют их физическим и психологическим возможностям, они нуждаются в корректировке. Поэтому желание подростков присоединиться к производственной деятельности имеет реальную основу, конечно, с учетом учебного времени.

Пути решения накопившихся проблем трудовой занятости детей могут быть различными. Среди них организация национальной школы культурологического типа с технологическим профилем, создание учебно-производственного центра народных промыслов [3, с. 185].

Практическое осуществление самобытной этноэстетической культуры подготовки детей к жизни в целостном процессе формирования технологи-



ческой культуры учащихся можно осуществлять в синтезе с положениями Чувашской республиканской программы сохранения, развития и возрождения народных художественных промыслов. Правда, ее нормативно-правовая основа направлена в первую очередь на регулирование сферы народных промыслов, в частности, активизации деятельности народных мастеров, создание для них Домов ремесел, творческих лабораторий [6, с. 80–84]. Поэтому интегрирование деятельности специалистов министерств экономики и образования по этим насущным вопросам значительно приблизит реализацию вопросов занятости подростков в сфере производства изделий народных промыслов.

Решение проблем формирования технологической культуры в условиях занятости учащихся в сфере производства изделий народных промыслов можно рассмотреть на примере Чувашской республики. С этой целью в Чебоксарах следует открыть головной республиканский Национальный центр ремесел и рукоделий, затем филиалы распределить по всем районам, отсюда производственные точки могут размещаться по микрорайонам, деревням. Руководство центром осуществляется методическим кабинетом в составе опытных педагогов, профессиональных художников, местных мастеров народных промыслов и умельцев. Функцией методкабинета становится организация учебы мастеров с присвоением разрядов и работы учащихся по производству изделий народных промыслов, а также изготовлению сувениров на национальную тематику по индивидуальным планам.

Целью обучения является освоение конкретной технологии эстетики местного традиционного ремесла по направлениям: плетение корзины и мебели; вышивка национального костюма, скатертей, штор; вязание детской одежды, головных уборов, скатертей; ткачество сюжетных художественно-декоративных ковров, дорожек; резьба наличников, карнизов, мебели из дерева; ковка металлических украшений к воротам, паркового инвентаря; лепка архаичных керамических сосудов, свистулек, панно и т. д. [5]. Основным контингентом учебного производства являются учащиеся школ технологического профиля, профессиональных училищ, выпускники центров детского творчества, студенты ссузов, вузов и другая незанятая молодежь.

Для управления детской трудовой занятостью в производстве изделий народных ремесел в республике имеется достаточная профессиональная педагогическая база. Кроме этого, подготовка учителей-прикладников эстетического направления осуществляется на технологико-экономическом, художественно-графическом факультетах Чувашского госпедуниверситета им. И. Я. Яковлева.

Важным стимулом, приоритетом организации трудовых объединений по интересам должно быть вложение в детский капитал, способный инвестировать трудовой потенциал будущему обществу во все направления жизнедеятельности. От степени детского капитала пропорционально будет зависеть не только духовное благосостояние нации, сумма бюджета государства,

но и количество отчисления из него материальных средств на содержание исправительных учреждений.

Заслуживающим внимания вариантом организации детских трудовых объединений по производству изделий народных ремесел является использование опыта работы школьных компаний в рамках системы занятости подростков в сфере производства изделий народных промыслов в целостном процессе формирования технологической культуры учащихся.

Школьная компания – это объединение учащихся по интересам в определенном виде созидательной деятельности. Педагогический опыт организации школьных компаний имеется в различных регионах России: «Эко», «Орхидея», «МИДЭНС», «ШОТЭМП» (г. Н.Новгород); «RELAX» (г. Москва); «STELLA», «Смайл» (г. Казань); «Новое поколение» (г. Пенза); «Миг», «Пчелка», «Наследие» (г. Чебоксары) и др.

Одни компании направлением своей деятельности взяли изготовление изделий из текстиля, бумаги, дерева, а другие – осваивают технологии профессиональной работы с деловой бумагой, постигают технологии производства инструментов, запасных частей к автомобилям, занимаются организацией досуга школьников, благоустройством экстерьера, территорий, изготовлением цветочных композиций и многое другое.

Интерес вызывает деловитость школьной компании «Наследие», развернутой при СОШ № 49 г. Чебоксары Чувашской Республики. Она создана в 2000 г. на базе ушедшего в прошлое детского кооператива, в рамках интегрирования национальной культуры, малого бизнеса, межрегиональной общественной организации «Достижения молодых».

Творческий подход к урокам технологии позволил учителю высшей категории В. И. Кудряшову воплотить в реальность школьную производственную компанию в виде закрытого акционерного общества.

В ней процесс формирования технологической культуры осуществляется на этноэстетической основе трудового воспитания чувашей, которую можно представить как новую педагогическую технологию. Ее суть заключается в совмещении комплекса этноэстетических дидактических целей, технологического образования, международной образовательной программы Junior Achievement (JA).

Опираясь на программу сохранения и развития художественных народных промыслов и ремесел «Культура Чувашии: 2006–2010 гг.», разработана альтернативная программа «Народное декоративно-прикладное искусство». Цель программы – дать возможность школьникам в ходе учебно-производственного процесса освоить архаичные технологии ремесел, народных промыслов, приобрести навыки художественной обработки материалов в области народного декоративно-прикладного искусства и получить практический опыт в сфере организации малого бизнеса, предпринимательства, приобрести и развить управленческие, лидерские качества.

Содержание программы по освоению архаичных технологий придерживается комплекса воспитательных принципов этноэстетики: «Трудясь –

учись, обучаясь – трудись», «Учись труду – познаешь красоту жизни». Принципы трудовой подготовки чувашских «шурсухалов» (воспитателей) гармонично сочетаются с моделями технологического образования «Я сам» и экономического обучения JA – «учиться, делая».

Ориентир на самостоятельность способствует акционерам школьной компании на практике закреплять народную мораль о труде с теоретическими основами экономики и предпринимательства в ходе производства конкретных изделий народного декоративно-прикладного искусства.

Самоуправление детским производственным объединением осуществляется в игровой форме, управлением из числа учащихся старшего класса. Управляют компанией президент, вице-президенты (по персоналу, производству, финансам, маркетингу).

Исходя из производственных целей школьная компания «Наследие» принимает заказы, разрабатывает по ним проекты, производит и доводит до потребителя изделия народного промысла из древесины. Школьники-акционеры изготавливают декоративные шкатулки, резные кухонные доски, панно по сюжетам народных сказок, мифов, легенд, резные наличники, карнизы. Учащиеся постарше приобщаются к технологии резьбы скульптур малой формы по национальной тематике. К примеру, большим спросом у населения пользуются братины, ковши, статуэтки, ложки, расписные пасхальные яйца и др.

Эффективность целостного процесса формирования технологической культуры учащихся усиливается привлечением всех учащихся СОШ № 49 в производственно-предпринимательскую сферу, для чего школьная компания «Наследие» организовала в каждом классе мини-акционерные объединения со своим правлением. Например, учащиеся 7–8 классов объединились в компанию под названием «Наследята»; ученики 9 «Г» класса создали компанию «XXI век»; учащиеся 9 «Е» класса организовали компанию «Мастерок»; старшеклассники 11 «А» класса создали школьное предприятие «Паутина» по оказанию компьютерных услуг, 11 «Б» класса – компанию «Древо» по производству детских лопаток, 11 «В» класса – компанию «Рука» по производству рамок, 11 «Г» класса – компанию «Феникс» по производству подсвечников. Все компании имеют бизнес-план по изготовлению изделий народных промыслов. В основании выбора объекта изготовления отмечено, что компании по производству продукции не требуют вложения больших капиталов и производственных средств. Приоритетом компаний является возрождение народных традиций художественных промыслов, приобщение потребителей через этноэстетику декоративно-прикладных ремесел к национальной культуре.

Успехи деятельности детского объединения в виде школьных компаний очевидны. Школьная компания – это практический помощник самоутверждения для многих учащихся во взрослой жизни. Здесь дети приобщаются к национальной культуре, осмысливают ее этноэстетическую сущность в разрешении сложных явлений семейных, межличностных и межнациональных отношений в повседневной жизни, современной экономике и бизнесе.

Акционеры школьной компании «Наследие» являются постоянными участниками школьных, районных, республиканских, всероссийских олимпиад по технологии, экономике. Ежегодно многие из них удостоиваются призовых мест. Среди бывших акционеров компании «Наследие» имеются преуспевающие бизнесмены, высококлассные резчики по дереву, рабочие местных предприятий, учителя технологии и предпринимательства и т. д. Многие из них получают начальное профессиональное образование по специальности «Изготовитель художественных изделий из дерева» в ПУ № 23 г. Чебоксары, высшее профессиональное образование на технолого–экономическом факультете при Чувашском госпедуниверситете им. И. Я. Яковлева и других учебных заведениях. Среди них В. Кузьмин, А. Седойкин, В. Леонтьев, А. Волков, А. Степанов и др.

Создание Центров народных промыслов, Домов ремесел и других видов учебно–производственных цехов расширяет сферу занятости детей, учит ценить труд окружающих, эстетически относиться к людям труда. Умение трудиться качественно, с пользой для человека, творчески подходить к делу, эстетически относиться к окружающей среде и т. д. является важным показателем сформированности технологической культуры учащихся. Естественно, человек труда, прочувствовавший его эстетику, не станет на криминальный путь. При этом производственная занятость помогает выпускникам школ сориентироваться в сложном мире профессий. Кроме этого, практическая деятельность позволяет им реально знакомиться с ситуацией на рынке труда, рейтингом профессий и адаптироваться к социально–экономической обстановке жизни.

### Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Трудовые традиции чувашского народа: этнопедагогический очерк [Текст]/ Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1970. – 95 с.
2. **Волков, Г. Н.** Чувашская этнопедагогика [Текст]/ Г. Н. Волков – Чебоксары: ОАО «Чебоксарская типография № 1», 2004. – 487 с.
3. **Никитин, Г. А.** Чувашское народное декоративно–прикладное искусство в формировании эстетической культуры подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Г. А. Никитин. – Чебоксары, 1997. – 215 с.
4. **Никитин, Г. А.** Этноэстетика в трудовой подготовке детей: учебно–методическое пособие [Текст]/ Г. А. Никитин. – Чебоксары: информ.-издат. центр Госкомстата ЧР, 2000. – 120 с.
5. **Никитин, Г. А.** Лепка на основе этноэстетики: учебное пособие [Текст]/ Г. А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 91 с.
6. **Никитин, Г. А.** Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики: учебное пособие [Текст]/ Г. А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 92 с.
7. **Патмар, Э. И.** Народная мудрость: пословицы и поговорки. 3 книга [Текст]/ Э. И. Патмар, И. А. Патмар. – Канаш: Цивильская типография мин. информ. и печ. ЧР, 1994. – 95 с.

8. **Петров, О. А.** Трудовое воспитание школьников в условиях социокультурного пространства села [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Петров. – Чебоксары, 2004. – 23 с.

9. **Пословицы и поговорки.** [Текст]/ Мн.: Харвест, 2005. – 320 с. – (Золотая коллекция).

10. **Русские пословицы и поговорки** [Текст]/ Сост. К. Г. Берсеньева – М.: ЗАО Центполиграф, 2005. – 383 с.

11. **Чувашские пословицы, поговорки и загадки.** [Текст] – Чебоксары: Чуваш-книгоиздат, 2004. – 351 с.

## РАЗДЕЛ VII

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

УДК 37

*Палий Елена Николаевна*

*Доктор культурологии, профессор кафедры истории мировой культуры, зам. декана по воспитательной работе ФРНГуМ РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, k.lvbkf14@mail.ru, Москва.*

### ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭЛЕМЕНТЫ САЛОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ XIX ВЕКА

---

*Paliy Elena Nikolayevna*

*Doctor of culturology, professor, Chair of world culture history, k.lvbkf14@mail.ru, Moscow*

### HUMANITARIAN EDUCATION AND SALON CULTURE ELEMENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE SIXTH CENTURY

Помимо собственно профильного образования в обучении студентов разных вузов большое значение придавалось гуманитарной подготовке. В данном случае речь не идет о тех факультетах университетов, гуманитарных по своему профилю. Цель настоящей работы показать, что и в целом ряде вузов технической направленности этой подготовке отводилась огромная роль.

В России в конце XVIII– начале XIX вв. создаются государственные инженерно–промышленные учебные заведения: это Санкт-Петербургский горный институт (1773 г.); Московская практическая академия (1810 г.); Институт инженеров путей сообщения в Санкт-Петербурге (1810 г.); Санкт-Петербургский технологический институт (1828 г.); Московское высшее техническое училище (1830 г.); Институт гражданских инженеров в Санкт-Петербурге (1842 г.).

Реформы М. М. Сперанского в царствование Императора Александра I были направлены на то, чтобы поощрить дворян к получению образования. Но в технических вузах большое внимание уделялось не только передаваемым знаниям, но и формированию высокой культуры.

Выпускник должен был быть не только профессионалом в своем деле, но и эрудированным человеком, прекрасно знающим и философию, и искусство, владеющим грамотным русским языком. Вот почему гуманитарное образование имело не меньшее значение, чем сугубо техническое. Приобщение к высоким образцам культурного наследия происходило не только на классных занятиях. Во внеклассной работе, как подтверждают архивные материалы, наблюдались такие формы, которые говорят об элементах салонной культуры, а именно: проведение танцевальных и музыкальных, а также литературных вечеров, камерные выступления самих учащихся, когда оценку исполненному произведению давала узкая аудитория слушателей.

В данном исследовании обратимся к анализу деятельности тех технических вузов, в которых, согласно архивным документам, имели место элементы салонной культуры и ее уровень был достаточно высок.

В Петербургском горном училище, созданном в 1774 г., большинство слушателей имели дворянское происхождение. Целевыми предметами в учебном процессе были музыка, танцы, фехтование и риторика. В соответствии с уставом 1804 г.<sup>1</sup> все эти предметы развивали «вкус к изящному, а в дальнейшем способствовали тому, чтобы воспитанники, живя на рудниках и заводах, вдали от родных и близких, имели возможность с меньшей скукой проводить свободное от служебных занятий время».

Преподавание ряда специальных дисциплин велось на немецком языке. Ученое собрание переводило иностранные книги для учебного процесса. С 1766 г. в Петербургское горное училище принимались лица, не имеющие общеобразовательной подготовки.

Наряду со специальными техническими дисциплинами на высоком уровне преподавались слушателям «словесные», «политические» и социально-экономические дисциплины. В дополнительный учебный курс были введены предметы гимназической программы – русский язык и словесность, история и география, логика, а с 1802 г. – Закон Божий<sup>2</sup>.

В это же время было увеличено количество часов по географии, истории, статистике, что «непременно нужно и должно, чтобы питомцы... как можно более ознакомились с отечеством своим»<sup>3</sup>.

В 1818 году<sup>4</sup> Петербургский горный кадетский корпус получает право благородного пансиона. Гуманитарная программа была расширена и стала включать в себя занятия поэзией, мифологией, разговорную практику с гувернерами на иностранных языках. Был возобновлен курс по латинскому языку. В первой четверти XIX в. в Петербургском горном кадетском корпусе был создан певческий класс<sup>5</sup>.

В первые годы после открытия Петербургского института Корпуса инженеров путей сообщения абитуриент на вступительном экзамене должен был показать удовлетворительные знания по Закону Божьему, русскому и французскому языкам, арифметике, истории и географии.

Изучение социально-экономических курсов началось в институте с 1823 г. введением в учебный план географии Российской империи, истории отечественной и греческой архитектуры, статистики<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> ПСЗ. – 1-изд. – Т.24. – № 21133.

<sup>2</sup> Ленинградский ордена Ленина и ордена Трудового Красного знамени горный институт им. Г. В. Плеханова. 1773–1973: Ист. очерк. – М., 1973. – С. 17.

<sup>3</sup> ПСЗ. – 1-изд. – Т.35. – № 27602.

<sup>4</sup> ЦГИА. СПб. – Там же. Дд.1418, 1658, 1814, 2635; Д.4104. Лл.4–7; А. Лоранский Указ. соч. – С. 60–70.

<sup>5</sup> Программа для экзамена воспитанников Института Корпуса инженеров путей сообщения 1816 г. – СПб., 1916; С. М. Житков Институт инженеров путей сообщения императора Александра I: ист. очерк. – СПб., 1899. – С. 17, 40–42.

<sup>6</sup> Житков С.М. Указ. соч. – С. 52.

В 1829 г. в Петербургском институте Корпуса инженеров путей сообщения были снижены возрастные рамки слушателей до пятнадцати лет, поэтому в четвертом, пятом, шестом классах предусматривалось преподавание Закона Божьего, российской словесности и французского языка, логики и чистописания, мировой и российской истории и географии<sup>7</sup>.

На педагогических советах институтов обсуждались курсы гуманитарных и социально-экономических дисциплин, в частности, учебные курсы преподавателей русской словесности Н. О. Бутырского и С. А. Красовского, истории и статистики А. И. Баландина, законоучителя священника Ладинского, пастора Северина и ксендза Бутремовича<sup>8</sup>.

По положению от 1834 г.<sup>9</sup> в Петербургском институте Корпуса горных инженеров в связи с изменением статуса учебного заведения (превращение института в закрытое учебное заведение) было прекращено преподавание латинского языка и логики. Были введены новые социально-экономические курсы – общая статистика, законоведение, бухгалтерия, чистописание и «письмоведение», гимнастика – для физической подготовки слушателей.

В Петербургском технологическом институте преподавание иностранных языков было обязательным. Слушатели Петербургского строительного училища с 1842 г.<sup>10</sup> должны были изучать русский, немецкий и английский языки, историю и географию, техническую отчетность (деловую переписку).

Преподаванием теории изящных искусств, танцев и гимнастики подчеркивалась престижность этого закрытого учебного заведения, куда поступали лишь дети дворян и чиновников до середины 60-х годов XIX в.<sup>11</sup> В 1844 году в Петербургском институте Корпуса инженеров путей сообщения к уже принятым общеобразовательным дисциплинам прибавились законоведение, немецкий и английский языки<sup>12</sup>.

При проверке администрацией Петербургского института Корпуса инженеров путей сообщения было установлено, что знания студентов по курсу русской словесности отличались «свободой и основательностью», а по географии и истории – «навыком ясного и свободного изложения приобретенных ими ученых сведений, удачно приспособленных к возрасту и познаниями учащихся»<sup>13</sup>.

Однако приоритетность гуманитарных знаний нужно было отстаивать перед Министерствами. Так, в конце 40-х годов XIX в. администрация Петербургского технологического института отстаивала перед Министерством финансов право на сохранение в учебных планах ряда общеобразовательных дисциплин: «словесных», «политических» и социально-экономических наук. Свои намерения институт объяснял тем, что эти науки необходи-

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> ПСЗ. 2-е изд. – Т. 9. – № 7299.

<sup>9</sup> ПСЗ. 2-е изд. – Т. 17. – № 16345.

<sup>10</sup> ЦГИА. СПб. Ф.184. – Оп.1. – Дд.1181, 1208, 1340, 1550.

<sup>11</sup> Житков С.М. Указ. соч. – С. 80–81.

<sup>12</sup> ЦГИА. СПб. Ф.963. – Оп.1. – Д.4830. – Лл.13, 16.

<sup>13</sup> Киняпина Н.С. Указ. соч. – С. 355–356.



мы для понимания студентами в дальнейшем нужд российского общества<sup>14</sup>.

В конце 40-х годов XIX в. в соответствии с «Наставлениями для образования воспитанников военно-учебных заведений» от 24 декабря 1848 г. и соответствующей учебной программы от 8 апреля 1849 г. в закрытых высших технических институтах проводилась унификация программ «словесных» и «политических» наук, статистики и законоведения. Это «Наставление» коснулось и Петербургского строительного училища<sup>15</sup>.

В 1849 г.<sup>16</sup> по положению о Петербургском институте Корпуса инженеров путей сообщения общий курс, рассчитанный на пять младших классов, предусматривал изучение Закона Божьего, «словесных» (словесность, русский и три иностранных языка) и «политических» наук, куда были включены всеобщая и российская география и история, а также статистики, законоведения и деловой переписки. Английский язык плохо осваивался студентами. Как вспоминали воспитанники Петербургского горного кадетского корпуса, «года два помучились мы с этим языком и оставили его, на экзамене едва ли кто из нас мог сносно прочесть несколько строк по-английски»<sup>17</sup>.

К середине XIX в. намечается тенденция к сокращению и прекращению преподавания ряда словесных и политических дисциплин. В первую очередь, это касалось изучения иностранных языков. Так, слушатели Петербургского строительного училища занимались лишь техническим переводом текстов с французского или немецкого на русский язык, тогда как изучение грамматики было вынесено на факультативные занятия<sup>18</sup>.

Курсы географии и истории, в которых рассматривался всеобщий или российский вариант экономического и социально-политического направления, к концу XIX в. были сокращены. Шло перераспределение часов в пользу естественно-научных и инженерных дисциплин.

Слушатели большинства российских технических учебных заведений были лишены возможности развивать в себе историческое сознание и научиться соотносить личные интересы и общественные потребности.

Прослеживается тенденция<sup>19</sup> во всех технических вузах снижения учебной нагрузки на общественные дисциплины.

В 1868 г. в Петербургском технологическом институте было уменьшено вдвое число лекций по политэкономии и статистике<sup>20</sup>.

<sup>14</sup> ПСЗ. 2-е изд. – Т.23. – № 21903.

<sup>15</sup> ПСЗ. 2-е изд. – Т.24. – № 23312.

<sup>16</sup> С. М. Житков Указ. соч. С. 94. 101–104; Воспоминания бывших питомцев Горного института, издано ко дню столетнего юбилея института. 24 октября 1873 г. – СПб., 1873. – С. 127.

<sup>17</sup> РГИА. Ф. 447. – Оп. 1. – Д. 136. – Л. 25; 1828–1878. Краткий исторический очерк о С.-Петербургском практическом технологическом институте. – СПб., 1878. – С. 60–71; А. Лоранский Указ. соч. – С. 136; Исторический очерк двадцатипятилетия Строительного училища. – СПб., 1867. – С. 84.

<sup>18</sup> А. Ершов О высшем техническом образовании в Западной Европе. – М., 1857. – С. 8, 13; Поспелъс. Отчет по обозрению гимназий Петрозаводской, Архангельской, Вологодской, Вятской и др. учебных заведений С.-Петербургского и Казанского учебных округов. – СПб., 1863. – С. 8; 1828–1878.

<sup>19</sup> В. Н. Тарасова Транспортное инженерное образование. – М., 2003. – С. 74.

<sup>20</sup> 1828–1878. Краткий исторический очерк о С.-Петербургском практическом технологическом институте. – СПб., 1878. – С. 80.

Модели гуманитарных и социально-экономических знаний, изучавшиеся во второй половине 60-х годов XIX в. в технических учебных заведениях, отличались друг от друга в зависимости от образовательных традиций учебного заведения, отраслевой принадлежности, подготовительного отделения. В соответствии с уставом от 1866 г.<sup>21</sup>, в Петербургском горном институте преподавалось богословие, один из иностранных языков по выбору, политэкономия и статистика, законоведение (применительно к горнозаводской промышленности).

Во второй половине 60-х годов XIX в. на подготовительном отделении Московского технического училища изучался Закон Божий, словесность, один из иностранных языков (по выбору), история, география. С 1868 г.<sup>22</sup> на общих курсах училища слушатели должны были продолжать знакомиться с гуманитарными дисциплинами, которые преподавались на подготовительном отделении<sup>23</sup>. Существенное увеличение нагрузки на гуманитарные дисциплины в начале 70-х годов XIX в. связано с тем, что Московское техническое училище получило статус высшего учебного заведения. В феврале 1871 г. на Ученом совете обращалось внимание на преподавание Закона Божьего, русской словесности и иностранных языков в качестве основы для приобретения специальных знаний в гуманитарных дисциплинах во втором и третьем общих классах. Закон Божий – нравственное воспитание личности, а история – способствует «умственному развитию учащихся», подчеркивалось в административных документах Московского технического училища.

Во второй половине 80-х годов XIX в., в связи с сокращением учебной программы Петербургского института инженеров путей сообщения до трех лет, на первых двух курсах должен был изучаться весь блок общеобразовательных гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

В мае 1890 г. был введен пятилетний курс обучения для студентов, и гуманитарные дисциплины перешли: богословие, политэкономия и статистика на пятый курс, а законоведение – на третий и пятый.

В 1905–1917 гг. состав гуманитарных и социально-экономических дисциплин в высшей инженерной школе стал соответствовать Уставу о высших учебных заведениях от 1906 г.<sup>24</sup>.

Тенденции к унификации гуманитарных и социально-экономических моделей знаний наблюдались и в инженерно-промышленных институтах, находившихся в ведении Министерства путей сообщения и Министерства торговли и промышленности. В Петербургском институте путей сообщения в 1907 г. был впервые введен курс бухгалтерии. В то же время в Петербургском горном институте перестали преподавать политэкономия из-за

<sup>21</sup> ПСЗ. 2-е изд. – Т.41. – № 43397.

<sup>22</sup> ПСЗ. 2-е изд. – Т.43. – № 45931.

<sup>23</sup> ЦИАМ. Ф.372. – Оп.4. – Д.3. – Лл.75, об. 77.

<sup>24</sup> Изменения в проекте Общего устава императорских российских университетов при применении его к высшим техническим учебным заведениям Министерства народного просвещения; Устав высших технических школ. Проект, выработанный совещанием профессоров под председательством министра народного просвещения, графа И. Толстого в 1906 г. – СПб., 1906.

отсутствия преподавателя, что негативно сказалось на экономических знаниях студентов<sup>25</sup>.

Помимо основных курсов общеобразовательного и социально-экономического блока, технические учебные заведения периодически обращали внимание на необходимость эстетической и физической подготовки. В 1890 г. Петербургский институт инженеров путей сообщения поставил вопрос о необходимости преподавания студентам музыки и пения. Разрабатывались программы по физическому развитию, военному строю «наряду с воспитанием моральным, умственным, эстетическим и гражданским»<sup>26</sup>. В процессе внедрения культурных ценностей прошлого в общественную и личную практику, студент получал знание о мире, обществе, людях и становился готовым к жизни в обществе. Усвоение им культурных ценностей прошлого означает и усвоение образцов, норм поведения будущего технического интеллигента.

Неопределенная модель гуманитарного и социально-экономического знания в технических учебных заведениях в первой половине XIX в. складывалась из-за отсутствия четкого планирования нагрузки, увеличения учебных часов на инженерные дисциплины и проектирование, за счет уменьшения объема изучения общеобразовательных предметов. Не было преемственности и в организации процесса подготовки преподавателей. В середине XIX в. уже прослеживается тенденция к унификации гуманитарных и социально-экономических дисциплин в рамках отдельных ведомств и в системе инженерного образования в целом.

Следует отметить, что приобщение студентов к высоким образцам культуры происходило не только в рамках учебных занятий (прежде всего, в рамках гуманитарного образования), но и вне их. В этой связи можно говорить об определенных элементах салонной культуры, которая имела место во внеклассной работе учащихся.

Рассмотрим это на примере отдельных учебных заведений.

### **Горный институт**

В 1722 г. в Санкт-Петербурге было открыто Горное училище, имевшее статус академии, куда принимались дети из дворянских семей, имевшие хорошую образовательную подготовку. Выпускники училища зачислялись шихтмейстерами и унтер-офицерами и по окончании образования поступали на казенные и частные заводы. С 19 января 1804 г. Петербургское горное училище получило статус Горного кадетского корпуса Департамента горных и соляных дел Министерства финансов, что явно принижало его образовательные возможности и загоняло в рамки среднего специального учебного заведения.

Во время правления императора Николая I Горный кадетский корпус был преобразован в военно-учебное заведение. Указом от 10 марта 1833 г. Петербургский Горный кадетский корпус был переименован в Горный инсти-

<sup>25</sup> Журналы Совета Петербургского института инженеров путей сообщения за 1907–1908 гг. – СПб., 1908–1909; П. А. Пальчинский Замечания по поводу причин малой подготовки к самостоятельной работе, даваемой специальными высшими школами молодым инженерам и о способах изменения такого положения. – Харьков, 1907. – С. 8; РГИА. Ф. 25. – Оп. 5. – Д. 90.

<sup>26</sup> Там же. – Ф.381. – Оп.13. – Д.3545; Ф.990. – Оп.1. – Д.295; РГИА. Ф.25. – Оп.5. – Д. 190

тут. В соответствии с Положением от 25 июля 1834 г. это было уже закрытое военное учреждение<sup>27</sup>.

В 40–50-х гг. XIX в. в институте были проведены изменения, связанные со статусом учебного заведения, условиями приема и продолжительностью обучения, а именно: 1) институт превратился в открытое учебное заведение; 2) на учебу принимались слушатели всех сословий с шестнадцати лет; 3) уменьшился срок обязательной службы до четырех лет<sup>28</sup>.

Начиная с 5 июня 1866 г. Петербургскому институту Корпуса горных инженеров возвращается прежнее название – Горный институт. Прием был установлен с 16 лет. Принимались выпускники гимназии, а также вольнослушатели. Срок обучения был определен в пять лет. На последних двух курсах слушателям читались специальные предметы по горному и заводскому разряду. В соответствии с Положением 1896 г. были упразднены специализации «Горный разряд» и «Заводской разряд», а в названии института появилось имя Екатерины II.

Воспитанник Горного корпуса<sup>29</sup> в своих воспоминаниях от 1805 г. писал что, после каникул, в августе, а иногда и гораздо позже, происходили публичные экзамены по случаю выпуска из Корпуса кончивших курс наук. Прочитированный отрывок из его воспоминаний дает возможность представить то разнообразие видов искусства, которые развивались в Корпусе. Несомненно, что в рамках гуманитарного образования происходило формирование эстетических наклонностей кадетов, но не только.

<sup>27</sup> В 1834 г. Департамент горных и соляных дел был преобразован в военизированное Главное управление горных и соляных дел, состоящее из Департамента штаба корпуса горных инженеров, горного аудитора. На горных заводах были сконцентрированы военные команды /См. Н. П. Ерошкин Указ. соч. – С. 164.

<sup>28</sup> А. М. Лоранский Исторический очерк горного института. – СПб., 1873. – С. 46.

<sup>29</sup> «За месяц до такого важного события в Корпусе все приводили в лучший вид: везде красили, чистили, мыли. Всякий день учили танцевать, маршировать, петь, фехтовать; сочиняли увертюры и симфонии и репетировали. Кадеты-стихотворцы писали прощальные куплеты. Наконец, наступал праздничный день. В 11 часов утра в конференц-зале собирались – высшее духовенство, министры, сенаторы, члены дипломатического корпуса и другие знатные особы, а также известные писатели и ученые. Н. М. Карамзин, И. А. Крылов, В. А. Жуковский нередко делали честь Корпусу своим присутствием. Акт начинался испытаниями по Закону Божьему, горным наукам, физике и химии, причем проводились лабораторные опыты. После экзамена, длившегося не более трех часов, посетители рассматривали произведения выпускников по рисованию, черчению и каллиграфии. После посещения музея всех приглашали к обеденному столу, где во время обеда играл оркестр. После обеда духовенство разезжалось, а светские особы снова вступали в конференц-зал и занимали свои места. Отворялись двери из смежной танцевальной залы, раздавался торжественный марш, и кадеты в парадной форме входили тихим шагом, младшие впереди. Подойдя к середине кресел с почтенными особами, расходились, как в полонезе, обращая глаза на посетителей, потом опять соединялись в пары, проходили стройными рядами между колонн залы и по команде останавливались во фронт. Тогда инспектор классов или помощник его читал годовой отчет о состоянии учебной части в Корпусе, а затем следовала раздача наград. После раздачи наград начинался концерт.

Кадеты, под руководством своего капельмейстера, разыгрывали любимые в то время увертюры из «Калифа Багдадского», «Одалиски», «Красной шапочки», «Весталки» и другие музыкальные произведения. Потом следовало хоровое пение из разных опер и заключалось, по обыкновению, прощальными куплетами в честь начальства. Лишь только умолкали последние звуки музыки, вмиг уносили пульты и музыкальные инструменты и начиналось фехтование на рапирах и эспадронах. Вечер торжественного акта всегда заканчивался танцами //Воспоминания бывших питомцев горного института. – СПб., 1873. – С. 129–139.

Фрагменты архивных материалов дают нам право сделать вывод, что и элементы салонной культуры использовались при эстетическом воспитании учащихся. Конечно, речь не идет о салонах аристократического типа в их традиционной форме. Можно говорить лишь об элементах салонной культуры, когда после учебы сами кадеты или под руководством преподавателей готовили музыкальные вечера, ставили спектакли и пр. Почему это элементы салонной культуры? Во-первых, не стоит забывать, что в рассматриваемый период воспитанники Корпуса – это представители дворянства, носители салонной культуры. Во-вторых, занятия происходили в тесном кругу единомышленников, что говорит об особой форме эстетического общения, напоминающей салонное общение. В-третьих, здесь приобщались к искусству, не только познавая, что есть высокое искусство, но и участвуя в тех или иных его видах

Архивные материалы дают основание полагать, что очень часто в Корпусе проходили театральные представления, которые готовили сами кадеты. Кадеты полюбили театр, и многие из них так хорошо исполняли свои роли, что театральные представления Горного корпуса славились в Петербургском обществе. Некоторые бывшие воспитанники Горного корпуса стали знаменитыми актерами (Василий Андреевич Каратыгин, Иван Петрович Борецкий, Илья Васильевич Орлов и Василий Васильевич Самойлов).

В Корпусе формировались свои эстетические традиции, которые передавались последующим выпускам.

Следует отметить огромную роль преподавателей и руководства училища, которые всячески поддерживали у студентов любовь к прекрасному, сами неоднократно участвовали в подготовке театральных представлений, музыкальных вечеров. В этой связи необходимо отметить одного из лучших управляющих Горного корпуса Егора Васильевича Корнеева. Он был человек высокообразованный. Знал прекрасно языки, в особенности греческий и латинский. Управляя институтом, он заботился и о специальном образовании и подобно своим предшественникам поддерживал изящные искусства. При нем было введено обучение игре на фортепиано для желающих и устроен небольшой театр, на сцене которого выступали учащиеся. Он всячески поощрял и занятия кадетов искусствами.

С 1832 г. на преподавание изящных искусств были приглашены: академики Иван Еремеевич Яковлев, Тимофей Васильевич Васильев и Яков Васильевич Васильев – уроки рисования; Федор Иванович Эбергардт, сын известного танцмейстера бальной труппы императорских театров – уроки танцев.

В 1866 г. Горный институт преобразован в высшее специальное открытое учебное заведение. Постепенно в программах института отменяются эстетические предметы, заменяются на новые специальные дисциплины. Остаётся только изучение иностранных языков. Начальную подготовку в институт берут на себя гимназии. Об атмосфере гуманитарной среды в институте в своих воспоминаниях высказывались выпускники.

### **Институт инженеров путей сообщения**

Развитие институтов инженеров путей сообщения было одним из основополагающих в истории становления высшего технического образования в России XIX в. В 1809 г. в России было учреждено Главное управление водных и сухопутных путей сообщений, а вслед за этим 20 ноября того же года состоялось открытие Института корпуса инженеров водных и сухопутных сообщений. Россия нуждалась в специалистах для создания эффективной транспортной системы как для промышленности, так и для армии. Транспорт необходимо было обеспечить компетентными кадрами. Петербургский институт корпуса инженеров водных и сухопутных сообщений стал закрытым военизированным техническим учебным заведением, учебный курс которого был рассчитан на четыре года. Здесь готовили специалистов по проектированию, строительству и эксплуатации всех дорожных и гидротехнических сооружений, в том числе шоссе, мостов, водных каналов, портов, в дальнейшем – железнодорожных и гражданских сооружений.

В 1823 г. институт был преобразован в закрытое учебное заведение по типу кадетских корпусов, с включением в план военных предметов. Сюда принимались только дети дворян. Высокая плата за обучение придавала учреждению элитарный характер, и гарантировала расширение дальнейших льгот при устройстве на военную или гражданскую службы.

В 1828 г. было принято решение принимать в институт юношей с пятнадцатилетнего возраста и обучать их шесть лет с последующим присвоением офицерского чина для службы по корпусу инженеров путей сообщения. В 1843 г., имея статус закрытого военного заведения, Петербургский институт корпуса инженеров путей сообщения ввел прием слушателей из дворян с пятнадцатилетнего возраста на восьмилетний курс обучения. Образование делилось на общее и специальное. В трех последних классах слушатели получали профессиональное образование и выходили из института прапорщиками, подпоручиками и поручиками (без офицерского звания) корпуса инженеров путей сообщения или чиновниками в ведомстве путей сообщения.

В конце XIX века остро встал вопрос о создании еще одного высшего учебного заведения этого же профиля, которое было открыто в 1896 г. в Москве. Московское инженерное училище создавалось по типу английского технологического колледжа. Московское училище готовило специалистов для работы при постройке зданий, сооружений, железных дорог. С 1896 по 1904 г. в училище курс обучения был рассчитан на три года, затем слушатели направлялись на двухгодичную практику. Выпускникам училища присваивалось звание инженера-строителя. Училище было закрытым учебным заведением, и проживание в общежитии было обязательным для слушателей. Только в 1913 г. Московское инженерное училище было преобразовано в Московский институт инженеров путей сообщения, а срок обучения увеличился до пяти лет.

В годы Первой мировой войны (1914–1918 гг.) в связи с трудностями, обусловленными войной, в Петроградском и Московском институтах инженеров путей сообщения возникла необходимость в их реорганизации.

Так же, как и в ряде других технических вузов, в этих учебных заведениях также большое внимание уделялось гуманитарному, в том числе и эстетическому образованию.

В гуманитарный цикл образования в институтах входила риторика как предмет словесности. Она учила молодого человека не только правильно говорить, но и излагать свою мысль глубоко и ярко.

Помимо изучения словесности в институте уделяли много времени гимнастике, фехтованию, танцам, пению. Эти предметы велись во всех классах. В 1898 г. в программу обучения было введено преподавание музыки. Преподавателем и дирижером студенческого оркестра был артист императорского театра Э. И. Келер. Заведовал оркестром Д. А. Лебедев. На протяжении всей истории вуза создавался музей.

Можно констатировать, что через занятия гуманитарными науками, обучению искусствам наследовались лучшие образцы культуры, влияя на личность учащегося. В этой связи, как справедливо отмечает И. К. Кучмаева, «содержательная сторона механизмов наследования культуры преломляется через сложную призму интеллекта, чувств, потребностей, интересов и особенно идеалов индивида. Чем более высокие идеалы имеет в виду человек, тем тоньше, изысканнее, «притязательнее» эти механизмы»<sup>30</sup>.

Так же как и в Горном институте, и в Московском, и в Санкт-Петербургском институтах, имели место элементы салонной культуры. На внеклассных занятиях приобщались к различным видам искусства: устраивали танцевальные, музыкальные вечера, театральные спектакли, обсуждали стихи, прозу, написанную самими студентами.

Следует отметить, что уровень освоения культурного, и в частности, эстетического наследия был так высок, что многие выпускники в последующем связали свою жизнь с искусством.

Так, один из студентов первого выпуска, А. Ф. Львов был командирован для производства работ в военные поселения Новгородской губернии. А. Ф. Львов прослужил инженером после окончания института 8 лет до 1825 г. Но одновременно занимался музыкой, которой предпочел заниматься, покинув службу. Впоследствии А. Ф. Львов известен как крупнейший представитель русского скрипичного искусства первой половины XIX в., знаменитый композитор, скрипач, дирижер, писатель. Будучи флигель-адъютантом императора Николая I и директором певческой капеллы, мог выступать лишь в салонах и музыкальных кружках. Публичные концерты давал только за границей. Именно он написал по поручению Николая I гимн «Боже Царя Храни», на слова В. А. Жуковского. А. Ф. Львов был автором опер: «Бланка», «Ундина», «Русский мужичок», «Варвара», переложения

<sup>30</sup> История института инженеров путей сообщения за первое столетие 1810–1910 гг. – СПб., 1910. – С. 500.

для хора и большого оркестра «Stabat Mater» Перголезе и многих сочинений для церковного пения, его перу принадлежат статьи «О пении в России», «О свободном или несимметричном ритме».

Еще один известный выпускник Института путей сообщения русский писатель Николай Георгиевич Гарин-Михайловский в своей книге «Гимназисты. Студенты. Инженеры» вспоминал о своих годах учения в институте.

Н. Г. Михайловский (псевдоним – Гарин) родился в Петербурге, в семье дворян. Окончил Институт путей сообщения в Петербурге в 1878 г. Проявил себя как талантливый инженер, работая на строительстве крупных железных дорог, в том числе Великого Сибирского пути. Одним из увлечений Н. Г. Гарина-Михайловского была литература. Наиболее значительные его произведения – тетралогия «Детство Темы» (1892), «Гимназисты» (1893), «Студенты» (1895), «Инженеры» (1906).

Свой столетний юбилей институт отпраздновал в 1910 году<sup>31</sup>.

### **Московская практическая академия коммерческих наук<sup>32</sup>**

К столетию Московской практической академии коммерческих наук в 1910 г. вышел сборник статей, авторы которых описывали историю Академии с 1810 по 1910 г., касались организации педагогического процесса, в том числе не только его основного научного направления – экономического, но и гуманитарного образования.

В 1804 году на средства московского купечества было основано в Москве коммерческое училище. В том же 1804 г. К. И. Арнольд создал частный коммерческий пансион, который впоследствии стал Московской практической академией коммерческих наук. Здесь могли получить образование дети дворян и купцов первой и второй гильдий. В 1806 г., по ходатайству представителей именитого московского купечества, император Александр I дал название пансиону «Практическая коммерческая Академия», которое она сохранила до 1835 г., когда император Николай I дал ей новое название «Практическая Академия коммерческих наук».

Академия существовала на пожертвования московских купцов. Официально Академия была открыта в 1810 г. на основе устава. Московское купечество взяло Академию на свое иждивение. Впоследствии Академия имела ряд попечителей (князя Д. В. Голицина, князя А. Г. Щербатова, графа А. А. Закревского).

В Уставе Академии перечислялись основные предметы не только по естественным наукам, но и по гуманитарным – церковное пение, чистописание, рисование и танцы. Полный курс обучения составлял 8 лет.

Большое внимание в Академии уделялось эстетическому образованию, которое происходило не только на занятиях, но, главным образом, во внеклассной работе. Именно здесь проявляются наиболее ярко черты транслируемой салонной культуры, что отразилось в частности, в существовании камерного театра.

<sup>31</sup> Хотя Академия являлась не техническим вузом, а как бы вузом, расположенным на стыке технических и гуманитарных наук.

<sup>32</sup> Столетие Московской практической академии коммерческих наук. – М., 1910. – С. 425–430.



В воспоминаниях питомцев Академии отмечался факт существования домашнего театра, который помещался в большом академическом зале. 16 февраля 1816 г. в домашнем театре было поставлено несколько пьес в пользу инвалидов 1812 г. Д. Т. Ленский, учившийся в то время в одном из младших классов Академии, с восторгом рассказывал о превосходной игре одного из старших воспитанников Академии<sup>33</sup>.

Помимо актерской игры и декламации, немалое место в театральных занятиях занимала и музыка в виде хоров, кантатных вокальных номеров, инструментальных интерлюдий. Звучала танцевальная музыка (юные актеры танцевали). Всему этому их надо было учить. И спектакли школьного театра были настоящей, хотя и своеобразной формой художественного образования.

С помощью преподавателей в стенах Академии проводились музыкальные вечера и домашние концерты, детские спектакли, в которых принимали участие только воспитанники, совершались экскурсии; ученики посещали московские театры и публичные лекции, т. к. считали, что восприятие культуры не дано человеку от природы, его нужно воспитывать. В учениках поощрялась любовь к музыке, рисованию, пению, танцам.

В 1859 г. руководителем Академии Модестом Яковлевичем Киттарой были изменены параграфы Устава Академии. Соответственно трем особенностям человека: ума, воли и чувства, образование разделилось на умственное, нравственное и эстетическое. Умственное, в свою очередь, делилось на общее и специальное.

16 декабря 1860 г. состоялись торжества по случаю пятидесятилетия Академии. В них принял участие студенческий хор и оркестр, которые исполнили кантату, сочиненную преподавателем русского языка Д. П. Сергиевским и положенную на музыку Кралем. Торжество закончилось гимном, который исполнял оркестр и хор воспитанников. После этого состоялся обед в честь юбилея, затем молодежь открыла танцы, танцы сменились песнями.

1860–1885 гг. Академия начала при покровительстве попечителя, московского военного генерал-губернатора П. А. Тучкова, который привнес много преобразований в Академию. Затем его сменил князь В. А. Долгорукий. Число учащихся с 1861 по 1885 гг. увеличилось с 289 до 330 человек. Были учреждены специальные стипендии. Традиции, которые были заложены в пятидесятые годы в гуманитарном образовании студенчества, успешно развивались и в шестидесятые годы XIX века.

В 1863 г. был организован ряд литературных вечеров с благотворительной целью. Вот несколько тем вечеров: С. М. Соловьев «Исторический очерк», Д. И. Буслаев «Литература русской иконописи», М. П. Щепкин «Русский город», Д. П. Иванов «О русском театре в старину», И. Ф. Горбунов «Сцены из народного быта», А. Г. Белопольский «Сцены из Гоголя», В. П. Ключников «Сцены из комедий Островского».

В музыкальных вечерах принимали участие Н. Г. Рубинштейн, Е. Е. Дитрих, Н. А. Блюменталь, Э. О. Вивьен, Г. А. Доор, Л. А. Белополь-

<sup>33</sup> История Московской практической академии коммерческих наук. – М., 1860. – С. 549.

ская. В вокальном отделении участвовали А. С. Раппорт, П. И. Ильин, Е. Ф. Ян и хор воспитанников под управлением П. П. Булахова.

В Академии поощрялась любовь к чтению. Были открыты две комнаты в квартире инспектора М. Я. Китары, где воспитанники могли читать книги из его библиотеки. В квартире инспектора проходили уроки пения и музыки. Для музыкальных занятий было приобретено несколько роялей.

В 1863 г. в Академии князь Владимир Федорович Одоевский прочел несколько лекций, в которых ознакомил хор с основами музыки и с древним церковным пением. Литературные вечера проходили один раз в неделю и состояли из двух отделений. В промежутках воспитанниками исполнялись музыкальные номера. Программа вечеров состояла из чтения оригинальных произведений: стихотворений, рассказов, научных статей, из критического разбора их, а также из чтения классических произведений русской литературы.

В данном высшем учебном заведении особенно ярко прослеживаются элементы салонной культуры через основную ее функцию – эстетическую. Эстетическая функция, в свою очередь, конкретизировалась в литературной, музыкальной, театральной. Она воплощалась не только в определенном творчестве, но и формировании определенных эстетических вкусов, идеалов. Не менее важны и иные подфункции: культурно-воспитательная; регулятивная; компенсаторно-релаксационная.

Особое место в организации преподавательской работы Академии занимал инспектор Иван Михайлович Живаго. Он проработал в этой должности 30 лет (1866–1896 гг.).

Один из бывших учеников Академии вспоминал об Иване Михайловиче Живаго<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> «Ежедневно перед началом уроков все воспитанники собирались в малом зале. Расставленные в два ряда вдоль стен малого зала, мы еще продолжали жить нашими заботами..., но жужжание огромного улья мгновенно стихало – это входил в умолкнувший зал Иван Михайлович. В его руках Евангелие с несколькими закладками из бумаги и часто еще другая книга. Почти всегда он начинал молитву чтением того или другого листа Евангелия, поясняя текст примерами из текущей жизни, которое имело отношение к данному дню и тут уже читались целые страницы из русских историков, писателей и поэтов, отрывки летописей, народные былины и сказания. Это чтение продолжалось пространными толкованиями и объяснениями и языком, доступным всем возрастам. Живыми людьми делались для нас и Сергей Радонежский, и Дмитрий Донской, и Александр Невский, и Иоанн Грозный, и Петр Великий с Лефортом, Наполеон и Кутузов. Рассказы о Куликовской битве, о Полтавском бое, Смутном времени, Бородинском сражении, бегстве французов запечатлевались в наших головах живыми образами и картинами. И тут мы впервые осмысленно ознакомились и с народным творчеством, с Карамзиным, и с Пушкиным, и со Львом Толстым». Он вообще любил и умел пользоваться произведениями искусства, чтобы лучше и вернее обрисовать дух и характер эпохи, народа или мира. В одном из классов он присутствовал как-то при разборе баллады Гёте «Лесной царь». Чтобы вернее выявить образ лесного царя и настроение баллады, он обратился к музыке и, собрав среди дня в большом зале заодно уже все классы, попросил И. Л. Лабади сыграть Шубертовского «Лесного царя». И нам пришлось часть какого-то урока провести на неожиданном концерте.

В некоторые дни недели устраивались уроки танцев и гимнастики, не входившие в расписание обязательных занятий для всей школы: ими обучались исключительно все воспитанники, жившие в пансионе, причем самые уроки происходили по группам в несколько классов и не более одного раза в неделю для каждой группы. Учителем танцев был француз Монтасю, добрый, уже преклонного возраста, балетный артист Московского Большого театра, покинувший балетную труппу. Вечно во фраке и со скрипкою в руке, плохо говоривший по-русски. Он пробыл у нас год или два, а затем преподавание перешло к более молодому и энергичному В. А. Шашкину» //Речи и отчеты на торжественном собрании Московской практической Академии коммерческих наук. – М., 1899. – С. 187.

В конце XIX – начале XX в. во главе учебного заведения по-прежнему находился князь В. А. Долгорукий, инспектором был И. М. Живаго, председателем Совета – А. И. Абрикосов. Доверие купеческого сословия к учебному заведению постоянно возрастало, количество учеников увеличивалось. Продолжая свою учебно–воспитательную деятельность, И. М. Живаго ввел с 1885 г. в еженедельное расписание классных занятий уроки танцев и гимнастики, сделав их обязательными для всех учеников, пансионеров и приходящих.

Число воспитанников с 1897 по 1906 г. выросло с 414 до 440 человек. В праздничные дни ученики под руководством воспитателей посещали музеи, картинные галереи, театры. Посещение утренних спектаклей в театре Корша входило в программу обычных праздничных развлечений воспитанников. Посещение театров пробуждало в воспитанниках желание воспроизвести на сцене виденное и слышанное ими, вследствие чего были поставлены и проведены ряд спектаклей и концертов. Воспитанники ставили под руководством своих воспитателей, пьесы Е. В. Орлова, сцены из комедии «Лес» А. Н. Островского, комедию Д. А. Фонвизина «Недоросль».

Ученические вечера с приглашенной публикой, устраиваемые Академией, изменили свой характер: вместо прежних роскошных балов, на которых танцевала вся купеческая молодежь, в стенах Академии стали устраиваться более скромные литературно-музыкальные вечера, где исполнителями выступали, главным образом, воспитанники Академии. Следует отметить, что в этот период по просьбе воспитанников и по их инициативе продолжали работать литературно-музыкальные собрания (очень близкие по форме к салону). В 1907 г. состоялись три собрания: первое – в память 25-летия со дня кончины известного русского педагога и общественного деятеля Н. И. Пирогова, второе – в память Г. И. Успенского, третье – 19 февраля было посвящено дню освобождения крестьян от крепостной зависимости. В память 50-летия со дня кончины величайшего русского композитора М. И. Глинки был устроен литературно-музыкальный вечер. В 1908 г. – вечер, посвященный писателю И. С. Тургеневу и композитору Э. Григу.

Подводя итог всему сказанному, надо отметить, что гуманитарное образование было неотъемлемым звеном в учебном процессе Академии, т. к. понималось как некоторая универсальность, «энциклопедичность» и достигалась сочетанием определенных дисциплин и последовательностью их изучения.

Подведем итоги.

1. Проведенный анализ образовательных программ ряда высших учебных заведений XIX в. показал, что в них значительное место отводилось гуманитарному образованию, поскольку понималась его огромная роль в формировании личности студента. Неслучайно для настоящего исследования были выбраны высшие учебные заведения негуманитарного профиля, прежде всего, технические вузы. Если в начале XIX в. как таковая система гуманитарного образования в рассматриваемых вузах не сложилась, то в

дальнейшем можно говорить об унифицированности такого образования.

2. Следует обратить внимание, что на уровне руководства высших учебных заведений сложилось четкое мнение, что воспитание человека и гражданина, приобщение к высоким образцам культуры, к самому процессу культурного наследования, который предполагает не только пассивное усвоение культурных норм и ценностей, но и дальнейшее их творение, возможно, в первую очередь, через гуманитарное знание. При этом гуманитарное образование предполагало не только усвоение собственно гуманитарных знаний, но и приобщение к тем или иным видам искусства.

3. Немаловажный фактор в данном случае – социальное происхождение самих обучающихся. Как правило, это были представители дворянского сословия. Поэтому их надо было обучать и воспитывать соответствующе именно данному сословию, что предполагало не только интеллектуальное, но и эстетическое развитие, привитие норм определенной культуры, присущей этому сословию.

4. В связи с указанными обстоятельствами можно говорить об элементах салонной культуры, транслирующейся в стенах высших учебных заведений того периода. Трудно это назвать салонами в традиционном употреблении в культурологии данного понятия, поэтому следует констатировать существование лишь элементов салонной культуры, а именно: проведение внеклассных занятий, по форме напоминающих камерное общение, основная цель которых – приобщение учащихся к искусству. Это могли быть и литературные, музыкальные вечера, где литературные или музыкальные произведения исполняли сами учащиеся, и спектакли домашнего театра и пр.

Уровень таких исполнений мог быть достаточно высок, что подтверждается тем, что некоторые из выпускников вузов связали свою жизнь в дальнейшем с искусством.

5. Через салонную культуру обучающиеся были вовлечены в процессы культурного наследования, они, с одной стороны, усваивали нормы и идеалы высокой культуры, но, с другой, – выступали в роли ее творцов в дальнейшем. Выпускники высших учебных заведений дворянского сословия были готовы к участию в высших салонах Петербурга и Москвы, поскольку образцы салонного общения они во многом почерпнули, находясь в стенах высших учебных заведений.

УДК 370.179 + 372

**Зверев Владимир Александрович**

*Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории, руководитель лаборатории Исторического образования и региональной истории Новосибирского государственного педагогического университета, sosna232@yandex.ru, Новосибирск*

## **СВЯТОЕ РЕМЕСЛО: ПОДВИЖНИЧЕСТВО СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В МЕМУАРАХ НОВОСИБИРСКИХ УЧИТЕЛЕЙ**

**Zverev Vladimir Alexandrovich**

*Doctor of History, Professor of the Chair of Domestic History, Head of the Laboratory of Historical Education and Regional History at the Novosibirsk State Pedagogical University, sosna232@yandex.ru, Novosibirsk*

## **SACRED OCCUPATION: SELFLESS DEVOTION OF VILLAGE SCHOOL IN MEMOIRS OF NOVOSIBIRSK TEACHERS**

Указом Президента Российской Федерации 2010 г. провозглашен в нашей стране Годом учителя. Распоряжение Правительства от 15 июля 2009 г. предусматривает проведение в столице, прочих городах и весях многочисленных мероприятий, направленных «на развитие профессиональных педагогических сообществ», организацию «общественно-профессионального обсуждения вопросов профессионального развития педагога», формирование «позитивного образа учителя с помощью средств массовой информации» [2].

Думается, что решению этих важных и злободневных задач могут немало способствовать публичные устные и письменные выступления «простых» учителей. Только сами учителя способны адекватно представить обществу свою профессиональную идентичность, свои достижения и проблемы, свои нужды и заботы, требующие решения с участием всего общества и государства.

Одной из форм публичного учительского дискурса (для историка – самой интересной формой), дающей яркую характеристику нашего педагогического корпуса, его локальных отрядов, его роли в социуме – с антропологических позиций и в длительной ретроспективе, являются воспоминания учителей.

Несколько лет назад коллектив кафедры отечественной истории НГПУ издал подборку воспоминаний бывших и нынешних новосибирских деревенских педагогов [3, с. 43–79]. В прошлом году в одном из выпусков «Сибирского педагогического журнала» я поместил еще три «человеческих документа» из коллекции, собранной на кафедре, – воспоминания учителей Новосибирска и Новосибирской обл. об их профессиональной судьбе в контексте истории страны [1]. Указанные публикации вызвали значительный интерес ученых – специалистов по истории педагогики и школьного дела,

а также учительской общественности. В данном номере предлагаю читателям новую подборку не публиковавшихся до сих пор мемуаров наших замечательных земляков, сельских школьных учителей.

Коротко о выбранных для печати текстах и их авторах. В Купинском краеведческом музее Новосибирской обл. хранятся фрагменты дневника Мильды Ритмейстер, учительницы из с. Копкуль. Сведений о Мильде сохранилось немного. Известно, что в 1925 г. она приехала на работу в Сибирь из Саратова, трудилась в начальной школе с 1925 по 1938 г. Была переведена в Купино, в школу № 105, а потом в райсовет по просвещению, позже преобразованный в РОНО. До сих пор в Копкуле старожилы помнят о своей учительнице. Несколько страничек из ее дневника чудом сохранились в бумагах РОНО, в 1989 г. они были переданы в музей.

Автор других публикуемых здесь мемуаров – Сизикова Вера Антоновна, 1938 г. рождения. Она окончила Новосибирский пединститут (начала учиться в 1953-м, завершала обучение заочно, уже преподавая в школе). Учитель географии и биологии. Несколько лет работала в д. Бубенщиковой Маслянинского р-на, ныне не существующей. С 1964 по 2008 г. – учитель Елбанской средней школы. Сейчас пенсионерка. Воспоминания написаны ею в феврале-марте 2010 г., они публикуются здесь с небольшими сокращениями.

Третий текст в подборке – очерк мемуарного характера – предприниматель из пос. Мошково Татьяна Васильевна Кузьмина (1958 г. рождения) написала в апреле 2010 г. Окончив филологический факультет Новосибирского пединститута, она по распределению поехала в Мошковский р-н, 16 лет трудилась в с. Смоленка. Как и в судьбах всей России, в профессиональной судьбе Татьяны Васильевны переломными стали годы перестройки. Романтическое желание внести вклад в обновление школьной жизни, сопротивление косной среды, крах иллюзий, во многом предопределивший уход в 1997 г. из любимого учительского дела – вот канва ее воспоминаний.

Выражаю признательность директору Купинского краеведческого музея *А. А. Овчинникову* за предоставленные материалы, заслуженному учителю Российской Федерации *Т. Ю. Нерода*, аспирантке кафедры отечественной истории ИИГСО НГПУ *Ю. В. Дружининой* – за помощь в подготовке настоящей публикации.

**М. Ритмейстер: «Есть люди, которые хотят знать алгебру» (Купинский район, с. Копкуль).**

**1 октября 1925 г.** Мне достался Копкуль. Две параллельные улицы – Кацаповка и Чалдоновка. Школа – бывший амбар. Коридор, одна большая комната, перегороденная занавеской. Доска, столик, табуретка, часы–ходики, 13 поломанных неуклюжих парт... В селе один крестьянин имеет четырехклассное образование, а еще один учится в пятом классе. Остальные – неграмотные люди. Секретарь сельсовета без помощи попа не может справиться с канцелярскими делами.

**8 октября 1925 г.** Пришла на сходку. Ни одной женщины: «Им не положено решать дела общества». Поздоровалась со всеми общим поклоном

и села не в стороне, а поближе к солидным старикам. Они переглянулись, ухмыльнулись и сказали: «Зачем приехала?! Нам така девчонка-комсомолка не надобна. Учитель нужен. Строгий, сурьезный!» Ответила, что уезжать не собираюсь, а пришла объявить, что завтра начну запись учеников в школу. Старики почти хором: «Не признаём таку учительшу». Эти слова были сигналом – запугать, отвадить от посещения сходов... Хотелось расплакаться, но никто об этом не должен знать.

На мое объявление ни один ученик на запись не пришел, мои расклеенные бумаги о начале занятий кто-то посрывал. Тогда я пошла по дворам и записала 80 ребят.

**25 октября 1925 г.** 11 октября – первый учебный день в школе. Дети в самотканой одежде, в самодельной обуви. У всех холщовые торбы. Выделяется один из третьего класса – Семён Кузьменко: с бравым чубом, с кольцом на руке и кисетом в кармане. Он [всего] на несколько месяцев моложе меня.

**15 ноября 1925 г.** После второй смены замешкалась на работе. За порогом – грязь и темнота. Вдруг дверь открывается, и вваливаются взрослые парни. У этой компании плохая слава: часто дерутся и выпивают. Думаю: «Неладное затеяли». Вожак спрашивает, можно ли сесть. Разрешаю. Сняли шапки, кое-как втиснулись за парты. Переглянулись, зашептались. Потом один спрашивает: «Учительница, а ты алгебру знаешь?» – «Знаю». – «Раскажи нам эту науку».

Малограмотным – алгебру? Подумавши, отвечаю: «Эту науку нельзя вам рассказывать. Я могу показать алгебру». Иду к доске, беру мел, составляю и решаю уравнения, извлекаю квадратные корни. Парни, затаив дыхание, слушают. А я говорю и говорю, исписываю доску алгебраическими знаками.

«А почему вас интересует алгебра?» Оказывается, первая копкульская учительница говорила им, что самая главная и мудрая наука – алгебра...

Парни кланяются мне и уходят. Я тоже с крыльца шагаю в грязь и темь крошечную. Но иду бодро. Пусть горят огни на улицах далекого города. Мне нельзя возвращаться туда. В Копкуле живут люди, которые хотят знать алгебру.

**15 декабря 1925 г.** Недавно похоронили старика Шабалдина. В могилу ему положили крынку с квасом, чистое белье, веник березовый. Тетка Аксинья мне обстоятельно ответила на мой изумленный вопрос – почему? «Ведь душа-то святая до рая сорок дён пойдет. Дорогою запылится, затомится. А у райских ворот банька стоит. Помоемся, свежим веничком попарится, чистое белье наденет, кваску попьет. Потом душа в райские ворота стучаться станет». И это говорить не полоумная старуха, а толковая по хозяйству уважаемая тетка Аксинья.

**25 января 1926 г.** Комсомольцы организовали подписку на газету «Беднота» и журнал «Сам себе агроном». Подписчиков много. Но большинство на подписном листе ставит крестики вместо фамилий: «Ребятишки вслух читать будут. Спасибо учительнице, хорошо учит сорванцов».

**15 ноября 1926 г.** Сегодня в Копкуле историческое событие: народ вступает в ОДН – Общество «Долой неграмотность!» На созданное по этому

поводу комсомольское собрание пришли и 45 бородачей. Все они вступили в ОДН. Одно горько: на собрании не было женщин. Ничего, лед тронулся, они тоже придут. Уже сегодня вечером за школьными партами полно взрослых учеников. Раскрыли буквари и учатся складывать по слогам: «Мы не рабы. Рабы не мы».

**В. А. Сизикова: «Мы – из хорошей школы» (Маслянинский район, с. Елбань).**

У нас, детей военного времени, детство было не золотое. Работать начали рано. В семье ухаживали за младшими детьми, помогали по хозяйству, в огороде. Праздной жизни не знали ни дети, ни родители. Развлечений тоже не было. Радио, телефон, газеты, книги появились в домах после войны, и то не сразу. Мама где-то находила книги, списывала стихи, и мы всей семьей заучивали их. Соседские девочки постарше читали нам интересные сказки, рассказы. Книги им давала учительница.

Помню свой первый школьный день, когда с другими детьми впервые переступила школьный порог. Учительница – молодая, красивая, нарядно одетая – проводила меня, показала место в классе и познакомила с девочкой, с которой я должна сидеть. Учебников мне не досталось. Видимо, Мария Евдокимовна (так звали нашу учительницу) увидела мое разочарование и отдала мне свои новые учебники с красивыми картинками. От радости у меня перехватило дыхание. Как я радовалась! Для меня книга – это было что-то святое, как и учитель – человек внеземной жизни.

Милая первая учительница, а позднее и все учителя, что меня учили, стали моими вторыми родителями. Сколько было мудрости, терпения, доброты в их прекрасных душах!

Днями в летнее время село пустело: все взрослые и старшие дети были на работе в поле. Дома оставались старики и маленькие дети. Помню, как моя первая учительница летом во время созревания земляники собирала нас и вела за деревню на полянки, красные от ягод. Набрав корзинки, мы шли купаться на реку, плескались в теплой воде, грелись, загорали на чистом песчаном пляже. Родители с утра до ночи были на работе, нам строго наказывали: из дому одним никуда не ходить. И какая бывала радость, когда кто-то из детей кричал: «Идет Мария Евдокимовна, пойдемте все за ягодой!» Вот так учительница стала для нас эталоном. После окончания школы я знала, что пойду учиться в пединститут.

Когда сама стала учительницей, я поняла, что всю трудовую жизнь буду находиться в лучшей части не стареющего человеческого общества. Меня всегда будут окружать любознательные доверчивые дети в возрасте от 7 до 17 лет. И это действительно так. Среди молодых и сам себя чувствуешь моложе. Души детей – что белые страницы. Учителю остается умело вести их в мир знаний, закладывать в их души ценности человеческого бытия.

У меня почти 50-летний стаж работы. За это время изменились несколько и ученики. В начале работы почти все дети были из больших семей. Они были приучены к труду, усидчивости, ответственности. В семьях им прихо-



дилось присматривать за малышами, помогать по дому, по хозяйству, – их изначально готовили к трудовой жизни. Из своего детства знаю, что самая кропотливая и ответственная работа – это присматривать за малышами. Их нельзя оставить даже тогда, когда они засыпают. Дети были помощниками в семье, а не предметом забав. С этой категорией детей работать было легче. Они были доброжелательными, исполнительными, легко шли на контакт. Позднее и в селе семьи стали не многодетными. Детей стали больше опекать, создавать условия для отдыха и развлечений. И это не всегда шло на пользу, в первую очередь самим детям.

Я проработала в средней школе 45 лет. За исключением нескольких последних лет, работали в две смены, а точнее – в три. В первую и вторую вели уроки. После второй смены – другие мероприятия. В школе было более 600 учеников. Занимались в двух зданиях, которые раньше принадлежали купцу. Все дни были расписаны. Понедельник: политзанятия, педсоветы, профсоборания, совещания при директоре, родительские комитеты, собрания. Вторник: день кружковой работы 5–8 классов, дополнительные занятия в старших классах, консультации. Среда: день кружковой работы в 9–11 классах, дополнительные занятия, консультации в 5–8 классах. Четверг – пионерский день: дружинные и отрядные сборы, вечера. Пятница – комсомольский день: комсомольские собрания, школьные вечера, КВН, диспуты, читательские конференции. Суббота – санитарный день. Классный руководитель должен был организовать и провести уборку классного помещения.

Ко всему этому нужно было найти время, чтобы подготовить детей к смотру художественной самодеятельности, празднику урожая, Дню защитников Отечества, 8 марта, к маевке и Дню Победы. Итоги работы подводились на педсоветах.

Была и такая работа – связь с производством. За классом закреплялось какое-то предприятие. Классный руководитель рассказывал об учебе детей, родители которых здесь работают. Дети готовили концерт художественной самодеятельности. Посещали производство один раз в месяц.

Обязательным было посещение детей на дому один раз в четверть. В обязанности классного руководителя было вменено посещение кино с детьми с последующим обсуждением. Организовывались рейды по проверке выполнения режима дня. Ежегодно писали характеристики на всех учеников класса.

Работала лекторская группа. Каждый учитель выступал с лекциями, беседами перед детьми и населением. Учительский коллектив принимал участие в сельской художественной самодеятельности.

Весь год, практически, помогали совхозу в работе со льном. В сентябре–октябре убирали лен на полях. После пяти уроков шли на поле и работали до 6–7 часов. Утром по расписанию шли на занятия. Работали в таком режиме за исключением ненастных дней. В иные годы День учителя не отмечали, некогда было.

Учитель на поле работал вместе с детьми. Даже частушку сочинили: «Ой, пойду писать я планы, да тетради поверять. Завтра будет пять уроков,

после лен пойдем вязать». Зимой после уроков, когда не было больших метелей и морозов (это ближе к весне), ходили на обмолот льна на льнозавод. Летом, особенно 10-е классы (у них была обязательная месячная практика), ходили на поле сортировать лен. Разбирали скирды снопов, каждый сноп развязывали, убирали сорняки, выравнивали стебли и связывали аккуратные снопы. Так весь день под палящими лучами солнца при 30-градусной жаре дети работали. Руки у всех были исцарапаны, в занозах. Практику надо было пройти обязательно, иначе не возьмут в 11 класс. Это было в июне.

Всю эту нелегкую работу возглавлял директор школы фронтовик Васильченко Степан Васильевич. Человек очень порядочный, справедливый, требовательный к себе и людям. Учащиеся и учителя его любили и уважали. Мы чувствовали себя уверенно под его защитой. Дисциплина среди учеников и учителей была железная. Никто не мог позволить себе не выполнить указание директора.

Я всегда работала в сельской школе. У нас не было театров, но почти каждого человека можно было назвать артистом. Музыкальная, песенная, хореографическая культура жила в каждом. Как прекрасно исполнялись песни детьми и взрослыми! Заслушаешься! На праздниках были удалые пляски и добрый юмор. Каждый в душе чувствовал себя человеком.

Видимо, на формирование внутреннего мира ребенка влияла сама природа. Все жители села проходили через ее индивидуальный университет. Все свободное время и по сей день елбанцы предпочитают проводить в природе. Зимой на лыжах, на рыбалке, летом – на речках, в лесах за грибами-ягодами... Довелось и мне через детей окунуться в мир природы. Дети больше раскрываются во внеурочное время. Как они знали и ценили природу! Я уж не говорю о народных приметах. Походы детей в природу практиковались и зимой (все горы были исписаны лыжами), но больше летом.

В одном из походов ранней весной, когда появились проталины в лесу, один мальчик показал нам бурундуков. Велел всем присесть и затаиться. Сам стал манком издавать своеобразные звуки. После третьего-четвертого свистка со всех сторон стали показываться любопытные мордочки зверьков. Очень осторожно они продвигались к нам. Полосатенькие, хвостики поднятые, глазки-бусинки горят. Они подбегали к нам вплотную, а некоторые забирались даже на людей. При малейшем шорохе кидались врассыпную. Другой мальчик поведал, что если из дупла на дереве торчат тоненькие прутики, не верьте этому – это лапки дятла. Так он маскирует вход в дупло. В этом мы убедились воочию.

Интересно было наблюдать за насекомыми. Все с интересом смотрели, каким способом издает звуки кузнечик, как летают стрекозы, какие домики-чехольчики у личинок бабочки-ручейника. Находили домики паука-водомерки и т. д. Дети знали, где можно отыскать земноводных, ящериц, ежей. А завораживающие звуки поющих птиц заставляли всех затаить дыхание. Пение жаворонков, соловья, варакушки (птицы-пересмешницы), перепелки, иволги, кукушки, трубные звуки журавлей, скрипучий голос коростеля...

Примерно до 1980-х гг. мы в школе не знали пропусков уроков, опозданий. Всё было отлажено, как часы. Никаких эпидемий гриппа не было. Я считаю, что знания в то время у детей были хорошие, не было практически второгодников. Вся школа жила на одном дыхании. Победы наших детей на районных, областных и даже всероссийских конкурсах были и остаются по сей день. А сколько радости и удовлетворения они приносят в наши учительские сердца! Учитель горд своим учеником.

Пусть в материальном плане мы были не из лучших, но на жизнь хватало до перестройки. Пусть все время было отдано детям, школе, зато какой широкий круг общения: дети, родители, учителя, встречи на конференциях, курсах повышения квалификации учителей, методических секциях.

Хорошо было и то, что учитель всегда должен был идти в ногу со временем не только по своему предмету, но и в общественной жизни. Ведь мы проводили политзанятия, работали в лекторской группе. Учитель к тому же был еще и психологом. Надо было совершенствоваться и здесь. Нелегкая, но интересная работа учителя. И мало кто получает больше благодарственных слов, писем и открыток, чем учитель.

На особом счету стояла наша школа по занятиям лыжным спортом. Трижды в неделю и все выходные дни большая часть школьников была на лыжне. Снег настолько укатают, что взрослое население зимой ходило в лес без лыж. Почти все кубки района хранились в Елбанской средней школе. Возглавлял эту работу физрук Волокитин Василий Петрович, под девизом: «В здоровом теле – здоровый дух».

Как-то один ученик слабо выступил на лыжных районных соревнованиях. В школьном буфете одноклассники пошутили: «Пей больше киселя, живее будешь». На это молодой учитель истории Молодин Вячеслав (ныне академик РАН), сидевший за столиком со стаканом киселя, заметил: «Так вот, оказывается, почему все кубки района находятся в Елбанской школе». Дело в том, что в школьном буфете на протяжении многих лет кормили одним киселем. После работы в нашей школе, так сказать, «с киселя» учителя поступали в аспирантуру. Казанский Олег Анатольевич, Казанская Галина Александровна, Молодин Вячеслав Иванович, Молодина Светлана Федоровна, Ощепков Петр Андреевич...

Дети 1960–1970-х гг. были более ответственными, чем сейчас. Во время походов они были настолько самостоятельными, что заставляли приятно удивляться. Сами распределяли обязанности по группам. Одни отвечали за сбор хвороста, другие за костер, третьи устанавливали палатки, следующие готовили обед. Устанавливали круглосуточное дежурство у костра.

За обедом первую порцию всегда подавали мне, а потом шли по кругу. Ни к какой работе меня не допускали. Говорили: «Мы сами, Вы отдыхайте». Были надежными. В беде никого не оставят. В одном из походов у мальчика сгорел ботинок, а идти надо было по бездорожью. Так дети по очереди снимали обувь, отдавали Егорычу (так они в шутку называли мальчика), а сами шли босой ногой некоторое время. А как прекрасно они пели! Что ха-

рактарно, дети всегда были бодрые, жизнерадостные, остроумные. Никогда и ни на что не обижались, не жаловались. Зануд среди них не было.

Помню, в одном из походов мы остановились у небольшого села Тычи. И кто-то из ребят предложил: «Давайте выступим перед жителями села с концертом». Идея понравилась, нашлись танцевальные, вокальные, хореографические группы, акробаты. Все упиралось в музыку. Баянист был, а вот баяна не было. Поручили группе ребят идти в село, встретиться с завклубом. Если найдется баян – писать объявление, «артисты» готовы. Вечером после работы сельчане с пессимистическим настроением занимали места в клубе. А после концерта никак не хотели отпустить, просили исполнить еще что-нибудь или повторить понравившийся номер. В душах этих детей не было ничего негативного: чистенькими были, что природные роднички.

И здесь окружающая природа, пребывание детей в этой стихии делали свое дело. В общем, в то время дети, учитель, природа, да и общество послевоенное шли в унисон.

Большая часть учащихся, получив среднее образование, шла учиться дальше. В селе оставались те, у кого было трудным материальное положение, но и те стремились получить специальность, обучались заочно. Приятно было нам, учителям, когда дети рассказывали: при сдаче документов в вуз они слышали: «О, ты из хорошей школы!»

**Т. В. Кузьмина: «Верили, что всё у нас правильно...» (Мошковский район, с. Смоленка).**

В 1978 г. мы с мужем пришли работать в Смоленскую среднюю школу. Это было время, когда учитель в селе еще был очень значимой фигурой, и я, 20-летняя девчонка, сразу стала «Татьяной Васильевной», – не только для учеников, но и для всего села. Кроме учебной нагрузки, навалилась огромная общественная работа (иначе тогда было нельзя), но это как-то не ощущалось. Я всегда любила свою работу. Всегда. Получалось – была счастлива по-настоящему, нет – очень тяжело переживала. Долгие годы меня «держали» слова Степана Ивановича Якуба, моего первого директора: «Хорошая учительница из Вас получится, Татьяна Васильевна». Это он мне сказал после того, как практически «разгромил» мой урок, – в заключение. Так вот, я потом работала и очень надеялась, что это правда.

А работала я с удовольствием, увлеченно, без оглядки. Все было мне тогда интересно – и монотонные педсоветы, и скучные политзанятия, и заорганизованные комсомольские, а потом и партийные собрания, не говоря уже об открытых уроках и школьных мероприятиях. В 1984 г. меня пригласили на должность организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Я тогда очень обрадовалась. Во-первых, конечно, тешило самолюбие то, что меня заметили; во-вторых – ведь это было то, что я любила больше всего. Такой простор для творчества! Тем более, что с 1985 г. многое стало меняться, – было начало перестройки. Мы тогда из рук не выпускали «Учительскую газету», «Литературку», журналы «Юность», «Огонек», «Новый мир». Все было ново, необычно, интересно, все постоянно обсуждалось

дома, в коллективе, на уроках. Главная тема, конечно, – новаторство в педагогике. Мы тогда сразу подхватили новые идеи, самозабвенно внедряли их в школьную жизнь.

Коллектив у нас тогда сложился неплохой. Так случилось, что я сыграла в этом большую роль, хотя поначалу мое назначение на должность организатора все восприняли негативно: «Очень уж молодая, будет еще *она* нас учить!» К счастью, я с самого начала поняла, что вся моя работа зависит от работы классных руководителей. Нужно было ее организовать, а тут уж не покомандуешь, – надо было договариваться. Тем более, что мы тогда работали по методике И. П. Иванова, готовили коллективные творческие праздники. Главное было – творческий подход и коллективное (все до одного!) участие в делах. Настоящим соратником моим и другом стала тогда Людмила Александровна Гузиенко, пионервожатая. С ней мы придумывали самые, казалось, невероятные для сельской школы проекты. И ведь всё получалось!

Но придумать – одно, а выполнить... Каждому классу мы давали творческое задание, месяц они его готовили. И весь месяц как я только ни изворачивалась, чтобы к коллективному школьному празднику все было готово, в том числе и творческие отчеты. Приноровилась к каждому учителю. Валентине Ивановне, например, нужно было только подбросить идею, дальше она с классом всё сделает на пятерку. Тамару Прохоровну требовалось постоянно подбадривать. У Тамары Ильиничны ребята сами всё придумают, а вот репетировать – это надо с ними посидеть, а у нее не хватало терпения, и я репетировала сама, ей давала какую-нибудь бумажную работу. Молодежи это все нравилось, работали с удовольствием. И вот так незаметно совершенно разные люди как-то слились, изменились взаимоотношения, образовался дружный хороший рабочий костяк.

Какое это было счастливое время! По всей стране гремела перестройка, мы все свято верили в нее, внедряли, как умели, новаторские идеи в школе. Я уже тогда была членом партии, членом парткома Смоленского совхоза. Верила, что всё, что происходит в нашей стране, – всё правильно, впереди у нас действительно светлое будущее! Досадно было только то, что с директором школы мы не находили общего языка.

А. В. был, что называется, «типичным представителем» застойных времен. Он потихоньку сделал карьеру и хотел просто спокойно дожить до пенсии. Он и меня-то заместителем взял потому, то рассчитывал на мою неопытность и покладистость. А тут вдруг начинается в школе какая-то шумиха, какие-то подозрительные диспуты, «неподготовленные» собрания, постоянные гости из соседних школ и из района, открытые мероприятия, – в общем, очень беспокойная жизнь. У А. В. складывалось твердое убеждение, что я хочу занять его место. И хотя я порой прямо говорила ему: «Не хочу я быть директором! Директор – это в большей мере хозяйственник, а я люблю творческую работу!» – это не помогало.

Ко мне стали приезжать из райкома партии, из района и предлагать должность директора в других школах, – я упорно отказывалась. Теперь пони-

маю, что меня просто хотели убрать из этой школы по приватным просьбам нашего директора, а тогда – нет, не понимала. Да и как было уйти, расстаться с таким коллективом! К тому времени мы уже были если не командой, то, по крайней мере, работали очень дружно и слаженно. Вот в этом я как раз и «виновата».

Пока педагогический коллектив был разобщен, никто не задумывался о методах работы нашего директора, о его политике. А к 1987 г. все уже были убеждены, что ни директор, ни завуч наш не способны ни на какие преобразования, тем более – повести за собой коллектив. В свете тех перемен, которые происходили в стране, стали особенно невыносимы наши «дохлые» педсоветы, политзанятия и т. д. Я говорила на планерках о том, что нужно многое менять в методической работе, в общем руководстве... Хорошо помню многозначительные взгляды, которым обменивались директор и завуч. Конечно, я теперь понимаю их, – отработали столько лет, и теперь какая-то соплюха пытается их учить! И не обязательно, что я была во всем права (особенно, мне кажется, по форме), но ведь нужно же было хоть как-то, хоть чуть-чуть пытаться соответствовать духу времени. Я точно знаю, что было бы все по-другому. А тогда начал назревать конфликт, потому что и на педсоветах все чаще возникали напряженные разговоры, копилось недовольство.

Поводом к открытому конфликту послужил случай. Завуч наша в 1985 г. перевела в Смоленскую школу, в 10 класс, свою племянницу из Новосибирска. В середине года классный руководитель 10 класса, намучившись с трудной девочкой, решила поехать в ту школу, где она училась раньше. Оттуда приехала потрясенная: оказывается, М. оставлена в 9 классе на второй год, а у нас учится в 10-м! Это было ЧП. Все ждали реакции директора. Прошла неделя – всё было по-прежнему. И тогда ко мне пришли молодые девчонки, которые работали у нас первый год. Задавали вопросы, на которые не было ответа: «Как такое возможно? Почему нас наказывают за малейшую оплошность, а такие вещи замалчиваются? Как мы теперь должны относиться ко всем замечаниям завуча, если она сама нечиста на руку?».

Вот с этого всё и началось. Хочу сразу заметить, что конкретно в этой ситуации я никакой роли не играла. Всё предопределилось намного раньше, когда мне удалось сплотить коллектив. Это уже была сила, от которой не отмахнешься, которую не уберешь в другую школу. Единственное, что я попросила всех: не писать никакой жалобы, а обратиться к своему директору. Было написано и передано директору коллективное письмо о нежелании работать с завучем, так как она скомпрометировала себя.

Никто не ожидал, что последует далее. Пишу сейчас об этом и снова становится больно. Наивные, мы были уверены, что поступаем честно и открыто, что упрекнуть нас всех не в чем, и потом – мы же вместе, нас много! И потом – сейчас ведь совсем другое время! Но хорошо смазанные, проверенные колеса Старой Системы двинулись. На другой же день был назначен педсовет. Мы были почти спокойны – ведь никто ни в чем не виноват.

Думали, что поговорим, всё обсудим в своем коллективе, придем к какому-то общему решению. Но к назначенному времени в школе вдруг стали собираться члены совета школы (который до этого практически бездействовал, в чем часто упрекали директора), члены парткома совхоза, представители районо во главе с заведующим.

И началось. Выступающие, все хорошо подготовленные, как надо проинформированные, с заранее написанными речами, выходили один за другим и клеймили нас позором. Причем директора, завуча и трех человек, которые их поддерживали, называли «коллективом», а нас – «отщепенцами», «гнилой интеллигенцией», «грязными заговорщиками». Больше всего досталось мне. Что только я о себе не услышала! И что было самое тяжелое – говорили это люди, которые не раз хвалили меня со всех трибун, в личных беседах сетовали, что директор наш «не тянет». Еще было очень тяжело, непонятно и даже страшно порой то, что ни на этом педсовете, ни впоследствии нас никто не слушал, никто даже не пытался вникнуть, разобраться.

Сколько раз дорогие мои друзья и соратники смотрели на меня с надеждой: «Татьяна, скажи, выступи, объясни, – ты можешь!» И я выступала, говорила, объясняла... Знаю, что это звучало разумно, аргументировано, но ответом было ледяное молчание. Либо начиналась демагогия: «Как Вы могли, Вы же коммунист, как можно было допустить грязный заговор в коллективе», – и так далее. Помню, как сразу после этого педсовета меня поздно вечером, чтобы никто не видел, пригласил к себе в кабинет секретарь парткома Токарев Сергей Михайлович. Вот его слова: «Сейчас я тебе Татьяна, расскажу всё, что будет дальше. Решено, что виновата во всем ты, ты и будешь отвечать. Сначала тебя выведут из состава парткома, потом будут разбирать личное дело коммуниста Кузьминой на партсобрании, потом – на бюро райкома. Такая система (тогда я познакомилась с этим словом), ничего не сделаешь. Терпи». Еще запомнились слова: «Ты стала играть не по правилам, а это нельзя». И знаете, я не поверила ему. Думала, была уверена, что все равно где-то в облоно, в обкоме партии или в том же райкоме найдется человек, который всё поймет правильно. Через год вспомнила этот наш разговор и ужаснулась – всё произошло так, как Токарев и говорил.

Работать стало невозможно. Шли бесконечные собрания, педсоветы, приезжали делегации отовсюду, ездили куда-то мы – тоже делегациями. Из той склоки, которая образовалась в результате, уже трудно было вытянуть истинную причину конфликта. Мы пытались как-то переломить ситуацию, просили, требовали назначить выборы директора, но всё было напрасно. Нервы сдавали, и этим воспользовалось наше руководство. Сергей, мой муж, работавший тогда в школе военруком, оскорбился на несправедливое замечание и написал заявление об увольнении. Его тут же подписали и пустили в ход. Я поехала в районо, решив еще раз откровенно поговорить с заведующей, но вместо разговора получила на руки выписку из приказа о своем увольнении. Не побрезговали пойти на то, что использовали заявление трехгодичной давности, которое я написала однажды в порыве эмоций.

Конечно, мы растерялись. Главное – непонятно было, что делать. Все-таки двое детей, а мы в марте месяце остались без работы. Однажды утром Сергей не выдержал: «Всё, уезжаем!» Я промолчала. Не было сил спорить. Как-то смутно помню Тогучинское районо, потом деревню Владимировку, где были для нас рабочие места. Директор школы, очень милая женщина, сильно переживала – вдруг нам не понравится, и мы больше не приедем. А председатель колхоза сразу спросил: «А почему вы в такое время ищите работу?» Как-то отговорились, я проплакала всю обратную дорогу от обиды: почему я вынуждена вилать, ведь ничего позорного в нашей жизни не было, а получается, что мы стали изгоями.

Приехали мы поздно вечером, зашли домой – и онемели. Весь наш многотрадальный учительский коллектив был у нас в квартире, даже старый трудовик Леонид Григорьевич, это меня поразило больше всего. Первой в тишине заплакала Валентина Ивановна: «Таня, не уезжай! Без тебя мы не выстоим!» Вот так мы и остались, и все вместе решили восстанавливаться на работе. Через суд. Для района это было, конечно, грандиозное ЧП. Два месяца ушло на «хождение по мукам». Причем мы всегда держались вместе.

Очень тяжело все это было, но все-таки мы были не одни, а главное – стояли на своем до конца. Отказывались признавать прежнее руководство, окончательно скомпрометировавшее себя. Никто так и не смог загнать коллектив в прежние рамки, заставить склонить головы, пойти на компромисс – ни райком, ни обком, ни облоно, ни многочисленные комиссии. Досталось, конечно, не только нам с Сергеем. На каждого искали компромат, пытались прижать поодиночке. Но так ничего и не добились.

Решением суда нас восстановили на работе, а к осени сняли с должности и директора, и завуча. Ну, и меня, конечно. Но это уже было не важно, важно было сохранить коллектив. Я дождалась, пока меня «накажут» по партийной линии, и подала заявление о выходе из партии. Опять, конечно, навлекла на себя гнев всего районного начальства, но к этому времени уже сформировалась четкая жизненная позиция. Я хотела и умела работать, этого никто отнять не мог, и это было главное. Тем более, что рядом были друзья.

### Библиографический список

1. **Зверев, В. А.** Человеческие документы: прожитый век в воспоминаниях новосибирских учителей [Текст] / В. А. Зверев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 311–322.
2. **План** основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года учителя [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 15 июля 2009 г., № 944-р. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/55381/> (дата обращения: 15.04.2010).
3. **Школа** в социокультурном пространстве села Новосибирской обл.: история и современность [Текст] / редкол.: З. П. Горьковская, К. Е. Зверева, Л. В. Котович и др. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 96 с.



УДК 370.179.044.1

**Власова Лариса Вячеславовна**

*Сотрудник Амурского областного краеведческого музея им. Г. С. Новикова-Даурского, аспирантка БГПУ, museum@tsl.ru, Благовещенск*

**РЕЛИГИОЗНОЕ СОДЕРЖАНИЕ В ВОСПИТАНИИ  
СОЦИАЛЬНО-НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ ДЕТЕЙ  
В КОНЦЕ XIX–НАЧАЛЕ XX ВВ.**

***Vlasova Larisa Viacheslavovna***

*Employee the Amur Local Regional Museum by G. S. Novikov-Daursky, post-graduate BGPU, museum@tsl.ru, Blagoveshchensk*

**THE RELIGIOUS CONTENT IN EDUCATION  
OF SOCIAL DISADVANTAGED CHILDREN IN THE END  
OF THE XIX-UP TO THE BEGINNING OF THE XX CENT.**

Для России в настоящее время проблема неблагополучных детей приобрела особый характер. Это объясняется тем, что реформы последнего десятилетия, проводившиеся в стране, изменили в отрицательную сторону не только политическую действительность, но и способствовали расслоению общества по социально-экономическому признаку. В результате этого, на начало XXI в. около 1 миллиона детей оказались в социально опасных условиях, фактически лишенными семьи [3, с. 3–4]. Особенно неблагоприятно эти условия влияют на детей дошкольного возраста. Не имея благоприятных условий для воспитания и развития в семье, многие из них оказываются в детских приютах. И здесь важно, чтобы, находясь в данных учреждениях, дети не были бы оторваны от духовно-нравственных ценностей и традиций своего народа. В этой связи, современная педагогика стала все чаще обращаться к анализу прошлого, чтобы найти надежные ориентиры в нравственном воспитании детей, оставшихся без попечения родителей.

Как показывает история, в период социального неблагополучия (войн, эпидемий) неустроенность вела к разрушению внутрисемейных отношений и самих семей. Все это заставляло предпринимать определенные шаги для материальной и моральной поддержки бездомных детей. Изначально инициатива в создании учреждений призрения исходила от государства. Так, первые попытки их открытия относятся к периоду царствования Федора Алексеевича (XVII в.). В 1682 г. он издает указ, касавшийся беспризорных и подкинутых детей [5, с. 9]. Благодаря данному документу был пересмотрен взгляд на призрение детей: учреждены сиротские дома, приюты-дворы для обучения детей грамоте и ремеслам, с помощью которых они могли бы стать полезными членами общества. Однако существенных результатов это не принесло, так как первоначально данные учреждения не решали ни воспитательных,

ни образовательных задач. В приютах–дворах лишь пытались подготовить детей к тому, чтобы они могли включиться в жизнь общества, освоить определенные социальные роли (обучить ремеслам и т. д.). В дальнейшем, в период правления Екатерины II, воспитание в учреждениях качественно изменилось, чему способствовала общественно–педагогическая деятельность ближайшего советника императрицы И. И. Бецкого. Обращая внимание Государыни «на бесчисленные зверские злодеяния», совершаемые над незаконно рожденными детьми, он говорил о милосердии и необходимости сберечь для русской державы ту массу подданных, которая ежегодно погибает в незрелых летах...» [5, с. 11]. В связи с этим, в 1775 г. Екатерина II, утвердив правила управления в губерниях, в каждой из них «учредила особое ведомство для исполнения священных обязанностей благотворения несчастным всякого пола, возраста и состояния», издав «Указ об учреждении общественного призрения» [1, л. 74]. Однако несмотря на то, что государство брало под свой контроль благотворительные учреждения, вклад в дело помощи нуждающимся детям продолжали вносить монастыри, при которых с XVIII в. стали массово открываться детские приюты. Согласно положению о детских приютах от 27 декабря 1839 г., малолетним детям там предоставляли временное убежище, воспитание и начальное образование.

Во 2-й половине XIX в. начинается активная работа по оказанию помощи в воспитании детей дошкольного возраста. Большую роль в этом направлении сыграли общественные и частные организации: Иркутская Мариинская Община сестер милосердия [7, с. 14], в г. Красноярске – Синельниковское благотворительное общество [9, с. 7–8], в Амурской области – «Лечебно-благотворительное общество», «Общество попечения о подкинутых детях», в г. Якутске – Якутское Благотворительное общество [10, с. 232] и другие. Их помощь заключалась в изыскании средств на создание таких типов детских благотворительных учреждений, как ясли–приюты, детские приюты, дома трудолюбия, исправительные учреждения для детей. Сбор денег осуществлялся через проведение различных акций: гуляний–базаров, лотерей–аллегри, кружечных сборов, балов–маскарадов. Так, например, в г. Иркутске 29 июля 1890 года, в городском Интендантском саду, благотворительное общество устроило гулянье–базар в пользу Александрианского и Марианского детских приютов [8, с. 16]. В г. Благовещенске 21 августа 1913 года комитет «Общества попечения о подкинутых детях» организовал праздник под названием «Голубой цветок» (голубой цветок символизировал призыв обратить внимание на бесприютных, брошенных младенцев). Собранные деньги (2,749 р. 32 к.) были переданы на содержание приюта для подкидышей [6, с. 20–24].

Важным вопросом, который постоянно поднимался во всех детских благотворительных учреждениях, являлся вопрос о целях и содержании воспитания питомцев. Каждый тип учреждения имел определенную цель своей деятельности, исходя из которой выбирали соответствующие методы и формы воспитания, определяли приоритетные направления в воспитании

призреваемых детей. Деятельность всех типов детских благотворительных учреждений строилась на принципах гуманизма, свободного воспитания, народности, природосообразности и целесообразности. Поэтому можно говорить о складывающейся системе воспитания в детских благотворительных учреждениях на всей территории России в конце XIX– начале XX вв.

Анализ архивных материалов и историко-педагогической литературы позволил заключить, что приоритетным направлением в детских приютах царской России являлось религиозно-нравственное, осуществляемое в основном через чтение книг религиозного содержания, беседы, знакомства с Законом Божиим, ознакомление с окружающим миром.

Так, в Красноярском приюте-убежище, беспризорных мальчиков дошкольного возраста [9, с. 7–8] приобщали к характерной для Православия молитвенной традиции обращения к Богородице, Христу, Святым через иконы. С 5-летнего возраста мальчики изучали Закон Божий, Священное Писание, заучивали молитву «Отче наш». Через Закон Божий осуществляли не только религиозное, но и нравственное воспитание. Это обычно была беседа, где в доступной и доходчивой форме церковно- или священнослужители объясняли детям их обязанности перед Богом, ближними и самим собой. Особое место в беседе отводилось эмоциональным переживаниям детей, в процессе которых происходило усвоение ими духовных и нравственных ценностей. С этой целью в беседе использовали различные средства: интонацию голоса, особую атмосферу, картины, иллюстрации на библейскую тематику, среди которых известно пособие прот. В. Михайловского «Картины по священной и церковной истории. Главнейшие праздники Православной церкви». Благодаря использованию наглядности на занятиях Закона Божия, благотворно влияющих на ум и сердце детей, развивали не только их нравственные качества, но и эстетический вкус, умение видеть и восхищаться прекрасным. После занятия дети читали молитву о благодарности Создателю, просили благословения для своих старших наставников. Молитвенное обращение воспитанников под руководством взрослого проходило при горящей свече или лампаде, что создавало особую благоговейную атмосферу, способствовало развитию серьезного, ответственного отношения к познаниям, воспитывало уважительное отношение к старшим, дисциплине. Таким образом, занятия по «Закону Божьему» создавали воспитательные ситуации, способствующие усвоению ребенком православных христианских ценностей.

Особое значение в детских приютах отводилось нравственному облику педагога, как преподавателя «Закона Божия». Во «Введении к программе преподавания Закона Божия» отмечалось, что в обращении наставников с детьми должен господствовать дух кротости. Следует учить детей благонаравию своим собственным примером, действовать на них не гневом, а «ласковостью и страхом, растворенным любовью», приучать детей к порядку, точности, вежливости, благопристойности, воздержанию в словах и поступках, благородности и строгому повиновению» [11, с. 81].

Однако при всем положительном, что наблюдалось при изучении «Закона Божия» и знакомстве с молитвами в детских благотворительных учреждениях России, имелись и серьезные недостатки. Во-первых, отсутствовали специальные программы по религиозному воспитанию, во-вторых, в силу своих возрастных особенностей, многие дети выполняли это неосознанно. Однако в стране, где присутствовала единая традиционная религия, невозможно было представить детские учреждения без ее сильного влияния. В практической деятельности также наблюдались объективные трудности: недостаточное понимание детьми христианских догм, а для переселенческих областей (например, Амурской) ситуация осложнялась еще и пребыванием в одном учреждении детей разных вероисповеданий.

Особое значение в воспитании дошкольников имели занятия по ознакомлению с рассказами религиозно-нравственного содержания. Воспитательное значение данной литературы признавали К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев и другие. Они рассматривали красоту и образность религиозной богословской мысли, величие христианского поступка, образа жизни как средства нравственно-эстетического развития ребенка. Этим взглядам следовали и воспитатели приюта-яслей в г. Благовещенске [6, с. 4–6]. Педагогами подбирались литература, приобщающая детей к нравственным истинам, понятиям о добре и зле, милосердии и любви, христианской деятельности на пользу ближнего, способствовавшая развитию альтруистических качеств и рассказывающая о людях, всегда стоявших за торжество добра и правды. Особую роль в приютском чтении отводили серии библейских рассказов (об Адаме и Еве, о Каине и Авеле, о пророке Моисее, истории евреев в Египте), которые использовались с целью воспитания в детях патриотизма, развивали чувство товарищества.

В содержании книг по чтению («Троицкие листки», «Духовные посевы», «Искра божия» и другие) включались небольшие житейские рассказы, притчи, были, загадки, сказки религиозно-нравственного содержания. Помимо этого, на занятиях по чтению использовалось «Родное слово», «Детский мир» К. Д. Ушинского, «Книга для чтения», «Азбука» Л. Н. Толстого. Так, знакомя детей с рассказами, предложенными Л. Н. Толстым: «Бог правду видит, да не скоро скажет», «Отчего зла на свете нет», – педагоги ставили целью приобщить детей к христианским нравственным истинам на понятном детям русском языке, чтобы они могли руководствоваться ими в жизни, в частности, к идеям всеобщей любви и непротivления злу насилieм. В связи с этим, можно отметить, что рассказы Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского являлись образцами использования религиозного содержания с целью воспитания нравственных качеств. Однако, накопление детьми положительных эмоциональных состояний, нравственных переживаний не мыслилось вне душевной тонкости самого воспитателя, его умения открыть ребенку нравственный смысл слова, мысли, поступка. Многое зависело от увлеченности самого педагога, от уровня его духовной и нравственной культуры, от

наличия тесной связи с жизнью церкви (участие в религиозных праздниках, слушание церковного чтения).

Одним из важных средств религиозно-нравственного воспитания являлась природа. Знакомя детей с природой, педагоги ставили задачи развить интерес к родной природе, сформировать нравственные и эстетические чувства, воспитать у детей эмоциональную отзывчивость. Особенно это проявлялось в детских приютах трудолюбия, где акцент ставился на сообщение детям первоначальных знаний по сельскому хозяйству. Так, в детском приюте трудолюбия в г. Чебоксары [2, л. 12] педагоги проводили занятия на огороде, в саду при приюте, дети могли рассматривать плоды и растения, наблюдать за явлениями природы – окружающим миром. Это заставляло воспитанников беседовать и размышлять. Содержанием занятий-бесед были рассказы о жизни животных, птиц, сельскохозяйственных и дикорастущих цветах и травах, об их значении.

Воспитание любви к природе, рассматривалось педагогами и как одна из христианских добродетелей. Основные христианские истины они старались сопроводить яркими, образными сравнениями и сопоставлениями из жизни природы. В этом отношении для педагогов приюта был интересен опыт одного из наиболее известных церковных деятелей о. Иоанна-Кронштадского. Духовный рост – одно из важнейших христианских воспитательных понятий – он доносил до понимания детей через эстетическое описание жизни природы. К этому опыту обращались педагоги на экскурсиях и прогулках с детьми. Так, наблюдая, как растут деревья, и объясняя это детям, педагоги обращались к словам о. Иоанна-Кронштадского: «... всякое деревце в лето дает непременно значительный побег, непременно возрастает в объеме и в высоту, – всякое дерево с каждым годом как бы усиливается подвинуться вперед богодарованною ему силой, так скажи себе: «Я должен непременно с каждым днем становиться нравственно выше и выше, лучше и лучше, совершеннее и совершеннее» [4, с. 281]. На дошкольников с их эмоциональным восприятием окружающего мира подобное объяснение, основанное на сопоставлении нравственных и эстетических категорий, оказывало значительное воспитывающее влияние, способствовало целостному мировосприятию, развивало нравственное отношение к природе и человеку. Таким образом, знакомя с природой педагоги развивали в детях нравственные качества личности: сопереживание и сочувствие, милосердие, человечность, тем самым доказывая, что нравственные вопросы присущи природе каждого ребенка и уделять внимание им – значит следовать стремлениям детской души.

Проведенный анализ деятельности детских приютов России, позволил заключить, что воспитательный процесс детских благотворительных учреждений направлялся на формирование духовно-нравственного облика юного гражданина. Цель работы педагогов состояла в закладывании основ религиозно-нравственного поведения, которое включало в себя дружелюбие, доброжелательность, трудолюбие, сопереживание. Прививая любовь

к религиозным ценностям (вера в Бога, любовь к ближнему, покаяние, духовное совершенствование) через изучение основ Закона Божия, молитв, чтение религиозно-нравственной литературы, педагоги способствовали духовно-нравственному становлению своих воспитанников.

Таким образом, опыт призрения детей дошкольного возраста во 2-й пол. XIX–нач. XX вв. в различных благотворительных организациях и формировавшаяся в них система воспитания, в частности религиозно-нравственный аспект, может быть не только интересным, но и практически полезным. Это заключается в создании новых форм оказания помощи через воспитание или модернизации ранее существующих, но забытых в наши дни. Также можно говорить и о возможности заимствования принципов организации воспитательного процесса, так как воспитание человека в духе православия опиралось на принципы, которые носят вневременной характер, не зависят от социально-политических перемен или идеологической моды, а значит, могут послужить надежными ориентирами в построении новых образовательных систем.

#### Библиографический список

1. **РГИА.** Ф.759. ОП.4. Д.1646. Л.74.
2. **РГИА.** Ф.396. ОП.9. Д.216. Л.12.
3. **Дорожкина, О. А.** Педагогические основы преодоления и профилактики социального сиротства в России [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук./ О. А. Дорожкина. – М.; 2001. – 23 с.
4. **Дьяченко, Г.** прот. Духовные посевы. [Текст]/ Г. Дьяченко. – Таганрог: «Скит», 1890. – 320 с.
5. **Селиванов, А. Ф.** Учреждения по призрению детей (воспитательные дома, ясли и приюты) [Текст]/ А. Ф. Селиванов// Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 29. – Санкт-Петербург: тип. М. М. Стасюлевича, 1899. – 200 с.
6. **Хоммер, И. М.** Отчет о деятельности Общества попечения о подкинутых детях в г.Благовещенске за 1913 год./ И. М. Хоммер. – Благовещенск: тип. М. Т. Хворовой, 1914.– 55 с.
7. **Иркутская Мариинская Община сестер милосердия** [Текст]// Восточное обозрение. – 1889. – № 29. – С. 14.
8. **Гулянье–базар** в Интендантском саду[Текст]// Восточное обозрение.– 1890. – № 30. – С.16.
9. **Деятельность** Синельниковского благотворительного общества [Текст]// Восточное обозрение. – 1890. – № 39. – С. 7–8.
10. **Сибирский** торгово-промышленный календарь [Текст] – Томск, 1910. – С. 232.
11. **Программа** учебных предметов для церковно-приходских школ [Текст]// Вестник духовного просвещения. – 1995. – № 2-3, – С. 81–86.

УДК 37.013

**Днепров Тамира Петровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, colokol@ural.ru, Екатеринбург*

## **КОНСЕРВАТИВНО-ЛИБЕРАЛЬНЫЙ КОНСЕНСУС В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Dneprova Tamara Petrovna**

*Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of department of common pedagogy and history of education of the Ural state pedagogical university, colokol@ural.ru, Ekaterinburg*

## **CONSERVATIVE LIBERAL CONSENSUS IN THE NATIONAL EDUCATION**

Современное состояние отечественной системы образования и педагогической науки обусловлено национальными особенностями исторически сложившимися в России. Под влиянием государственной политики и внешних вызовов западной цивилизации, обуславливающих необходимость модернизации социально-экономической жизни страны, формировалась «дуальная оппозиция» (термин А. С. Ахиезера), два полюса в отечественном образовании – *консервативная и либеральная педагогические парадигмы*. Говоря о парадигме, мы придерживаемся установившегося в науке понимания этого термина как «образец» или «общепринятая модель» (Т. Кун).

Консервативная оппозиция, в современной терминологии – национал-патриотического толка, складывалась в церковно-религиозный период «русской педагогики» (П. Ф. Каптерев) – с X до XVIII вв. С онтологической точки зрения данная парадигма, по нашему мнению, рассудочно-рациональна, что соответствует тезису Г. В. Ф. Гегеля – «всё действительное разумно, всё разумное – действительно». В то же время с гносеологической точки зрения она иррациональна, т. к. не требует научного познания для своего обоснования и существования.

***Консервативная педагогическая парадигма отражает взгляды «особого», своего пути России и опирается на традиционные ценности (духовность, патриотизм, общинность), из поколения в поколение передавая и наследуя идеи сохранения культурной национальной идентичности.*** Изначально для нее приоритетным было духовно-нравственное совершенствование человека, ведущая роль воспитания по отношению к обучению, а значение научных знаний недооценивалось, т. к. считалось, что излишние научные познания ведут к вольнодумству и ереси. В обучении главное – «твердые» знания, соответствующие принятым стандартам. Церковь определяла педагогические идеи, которые были взяты из Библии и сочинений Иоанна Златоуста, а воспитательной целью являлась «душеспасительность».

Характерными чертами этой парадигмы был отказ от принципиальных инноваций в образовании и опора на привычные, устоявшиеся традиции воспитания, которое «вбирало» в себя и обучение. П. Ф. Каптерев называл такое образование «воспитательное обучение». Это приводило к сужению образовательного пространства, изоляции от достижений мировой культуры, уход в «свой мир», где «прошлое диктовало будущее». Национально-патриотическая парадигма способствовала консервации «догоняющего» (термин М. Мид) типа образования в России, а стало быть, сохранению социально-экономической отсталости от передовых стран. Усиливался процесс гипертрофированной национальной идентичности, создания заведомо позитивного образа своей культуры («общинно-православного мира») при однозначно негативном восприятии другой – западной культуры и цивилизации. Это, порой сопровождалось усилением националистических тенденций в обществе и выражалось, по словам русского философа В. С. Соловьева (1853–1900 гг.), в «национальном самодовольстве», преувеличении культурно-духовной силы русского народа и превосходстве православной веры над всеми другими религиями, т. к. в ней «истинное богопознание».

*Таким образом, можно сказать, что в основе консервативной парадигмы лежат общинно-православные традиции: идея «соборного человека», обладающего синкретическим (synkretismos – греч. – объединение, слитность, нерасчлененность) сознанием, опирающегося в своей деятельности на поддержку других («круговая порука») и надеющимся на патерналистскую помощь со стороны государства.*

Чтобы придерживаться консервативной педагогической парадигмы не надо прилагать особых усилий – главное опираться на традицию и прислушиваться к мнению ее носителей – старшему поколению. По определению американского ученого Маргарет Мид (1901–1978 гг.) это характерно для *постфигуративного типа культуры*, где дети учатся у своих предков [7, с. 568]. Тем самым изначально гасится межпоколенный конфликт.

Данная педагогическая парадигма приводит к стагнации (застою), из-за боязни и избегания каких-либо изменений. В то же время консервативная педагогическая парадигма неоднозначна. Проявление этой парадигмы связано как с конструктивными, так и с деструктивными подходами к образовательной политике, что вызывает амбивалентность её восприятия.

При абсолютизации консервативной педагогической парадигмы возникает опасность деформации первоначально значимых её компонентов:

- 1) духовно-нравственное воспитание может принять форму фидеизма – примата веры над разумом, религии над наукой;
- 2) патриотическое воспитание может перейти в идеологию национал-патриотизма, «особого пути России» – дистанцирование от Запада и локализации образования;
- 3) личностно-социальный подход в воспитании может обратиться в авторитарный коллективизм.



*Либеральная оппозиция основывается на общечеловеческих ценностях (истина, красота, добро, свобода) и идеях прагматизма.* Онтологически ей также может быть присуще иррациональное начало – например, эмоциональный порыв и спонтанность в творчестве. Однако гносеологически либеральная парадигма рациональна, предполагающая свое обоснование путем постоянного научного поиска в познании мира и человека. Она ориентируется на инновации в образовании, предполагает периодическое обновление традиционного воспитания и обучения, заимствование или подражание западным педагогическим системам как более прогрессивным. Либеральная педагогическая парадигма оформилась в XVIII в. – в государственный петровский период. Хотя множество элементов данной парадигмы наметились ещё с введением христианства. Само принятие христианства было крупнейшей акцией радикально-либеральной парадигмы, правда, со временем перешедшее в свою противоположность.

Для этой парадигмы приоритетно не воспитание, а обучение, овладение научными знаниями, практическими умениями, компетентностями. Развитие интеллектуальных способностей ребенка ценится значительно выше, чем воспитание. Благодаря либеральной парадигме образовательное пространство значительно расширилось, т. к. было открыто для любого влияния извне. Однако некоторые представители этой оппозиции, прежде всего, утверждали идею быстрого (скачкообразного) приобщения России к цивилизованному миру. Отсюда политика «ускоренного» развития порой сопровождалась благоговением перед западноевропейской культурой и отрывом от национальных традиций, пренебрежением отечественным педагогическим опытом. Вследствие этого наблюдался процесс формирования позитивного образа другой культуры (западной) при негативном восприятии своей собственной, т. е. проявлялась отрицательная национальная идентичность. Необходимо сказать, что такое бездумное подражательство имело, имеет, и будет иметь опасные последствия для российского образования, с одной стороны – это утрата самоидентификации в образовании, что приводит к отказу от национальной культуры, с другой стороны – потеря перспективы качественного развития национального образования и как результат – «утечка мозгов» в другие страны.

Однако, либеральная оппозиция в отличие от консервативной, для которой «прошлое определяет будущее», следует логике – «настоящее определяет будущее» и даже – «будущее должно определять настоящее», что предполагает непрерывное, поступательное преобразование реально существующей действительности (в частности – образования) и создание наилучших условий для цивилизационного развития человека и общества в целом.

В соответствии с этим, либеральная педагогическая парадигма требует значительных усилий для коренного изменения сознания каждого члена общества и менталитета (совокупной характеристики социума, объединяющей в себе элементы рационального и иррационального, определяющие

ценностные ориентации традиционно сложившиеся в обществе и поведенческие установки) в целом, т. к. заставляет стремиться к постоянному совершенствованию себя и окружающей действительности. Особенно это касается старшего поколения, потому что темп обновления знаний в современном образовании настолько высок, что молодежь оказывается более информированной, чем поколение родителей и учителей.

На первый план либеральной парадигмы выходит качество образования, как способность результативно и эффективно применять знания в быстро изменяющихся условиях общественного развития. Игнорирование такой ситуации приводит к обострению межпоколенных конфликтов. Такие процессы характерны по определению М. Мид для *префигуративной культуры*, ориентированной на будущее и *ускоренное движение* к нему. Следовательно, придерживаться либеральной парадигмы значительно труднее, т. к. она энергетически и интеллектуально затратна, конфликтогенна, эволюционирует в условиях свободного развития мысли, креативности и социально активной деятельности, что не всегда, надо признать, устраивает значительную часть российского общества.

Либеральная педагогическая парадигма также не однозначна. Ей свойственны как конструктивные, так и деструктивные проявления в образовательной политике, вызывающие амбивалентное восприятие этой парадигмы. *При абсолютизации либеральной парадигмы возможна опасность деформации первоначально значимых её компонентов:*

1) интеллектуализация образования может перейти в сциентизм и технологизм в обучении, моральный индифферентизм и узкий утилитаризм в образовании – знания ради знания, подавление чувства рассудком, духовности – технократизмом;

2) формирование гражданской позиции и международное сотрудничество в сфере образования может обратиться в космополитизм, бездумное подражание западным системам образования, пренебрежение отечественным педагогическим опытом;

3) индивидуализация обучения и развитие свободной индивидуальности может привести к интеллектуальному и культурному эгоцентризму, противопоставлению собственного «Я» общественным интересам.

Под воздействием той или иной образовательной политики правительства в истории отечественного образования постоянно наблюдался инверсионный переход от одного полюса к противоположному, происходила резкая смена одной оппозиции другой (консервативной или либеральной), без учета сохранения и использования конструктивных педагогических идей и практик предыдущей парадигмы. В результате такой односторонности возникала печальная картина российского общества, когда по утверждению П. Я. Чаадаева, внутреннего развития, естественного прогресса у нас нет, прежние идеи вымещаются новыми, так как последние не вырастают из первых.

Эта периодически чередующаяся абсолютизация полярностей дуальной оппозиции приводила к усилению межпарадигмального противостояния,

что порождало интолерантность в системе образования, научно-педагогической среде и в соответствии с этим способствовала снижению ценности и качества образования, что «консервировало» политическую, экономическую и социальную отсталость России.

Необходимо признать, что эти парадигмы являются отражением устойчивых форм общественного сознания, выполняющих определенные функции, являясь двумя сторонами единого педагогического процесса.

Для отечественного образования ценно, что консервативная педагогическая парадигма стремится к сохранению и укреплению национальной идентичности и духовно-нравственной самобытности российской культуры, а либеральная педагогическая парадигма ориентирована на постоянное обновление (модернизацию) образования, его качественное развитие, на приобщение к мировому цивилизационному сообществу через реформирование, ведущее к преобразованию общества. Каждая из этих парадигм остро нуждается друг в друге, т. к. взаимодополняет, стимулирует и корректирует друг друга. Консервативная оппозиция может сдерживать порой слишком изменчивый, непостоянный и увлекающийся поверхностными заимствованиями характер либеральной оппозиции, пренебрегающей отечественными педагогическими традициями.

В свою очередь либеральная оппозиция способна не допускать формализма в образовательной политике, единообразного устройства системы образования, чрезмерного следования государственным директивам, программам, стандартам и указаниям, лишаящим творческой инициативы педагогическую науку и общественность. Следовательно, представители консервативной или либеральной оппозиции должны стремиться не только к сосуществованию, но и к сотрудничеству. Тем более, говоря о соотношении данных педагогических парадигм, важно понять, что это не две изолированные, противостоящие друг другу политические, идеологические или теоретические системы, а скорее определенные «стили размышления» (А. А. Ивин) или «способы мышления» (К. Манхейм) о социально-педагогических проблемах образовательной политики и разные способы подхода к решению таких проблем.

Необходимо обратить внимание на то, что отдельные либеральные ценности (счастье человека, добро, справедливость и др.) порой полностью совпадают с консервативными жизненными ценностями, что говорит об отсутствии между ними антагонистической противопоставленности и их ментальной совместимости в российском обществе.

На основе анализа философской, педагогической, исторической и социально-политологической литературы [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11], мы пришли к выводу, что каждое явление – консерватизм или либерализм, по своей сути неоднородны и внутренне противоречивы, имеют свою историю и эволюцию. И в консерватизме, и в либерализме можно выделить две крайние парадигмы (классическую и радикальную), между которыми находится – «золотая середина» или реальная парадигма, как конструктивное начало.

Такие *реальные парадигмы* консерватизма и либерализма могут стать связующим звеном в согласовании не только идей, но и отношений данных педагогических парадигм, что, несомненно, будет способствовать повышению качества и ценности отечественного образования. В соответствии с этим, нами разработана типология отдельно консервативной педагогической парадигмы и либеральной педагогической парадигмы. Схематично типы консерватизма и либерализма в образовательной политике можно представить следующим образом в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Консерватизм в образовательной политике

| I. <i>Классический консерватизм из истории:</i>  | II. <i>Реальная консервативная педагогическая парадигма.</i>   | III. <i>Радикальный консерватизм</i>  |
|--|--|---|
| 1  | 2  | 3   |
| <p><i>Педагогическая цель</i> – воспитание «верноподданного»</p> <p>1) фидеизм (примат веры над разумом) – православие</p> <p>2) государственный патриотизм (идея государственности) – <i>самодержавие</i></p> <p>3) общинность (идея коллективной взаимопомощи) – <i>народность</i></p> | <p><i>Педагогическая цель</i> – воспитание социально-активной личности – человека культуры</p> <p><b>1) духовно-нравственное воспитание</b> – определение цели и ценности жизни, раскрытие смысла человеческого существования и его жизнедеятельности, формирование потребности в нравственном самосовершенствовании;</p> <p><b>2) патриотическое воспитание на поликультурной основе</b> уважение традиций различных народов России сохранение и приобщение детей к национальным ценностям и культуре;</p> <p><b>3) личностно-социальное воспитание</b> – коллектив как условие (средство) формирования личности – субъекта самоопределения (социализация).</p> <p><b>Принцип воспитывающего обучения</b> – очеловечивание знаний; смыслообразующая основа знаний как расширение нравственного кругозора на основе эмоционально-чувственной сферы сознания.</p> | <p><i>Педагогическая цель</i> – формирование личности как объекта манипуляции</p> <p>1) идейный абсолютизм – приоритет идеологии (светской или религиозной) над духовностью и примат «твердых» знаний;</p> <p>2) национал-патриотизм – приоритет своей нации (государства) над другими, интолерантность к иной культуре;</p> <p>3) авторитарный коллективизм – приоритет общественных интересов над интересами личности, подавление личности.</p> |

Таблица 2 – Либерализм в образовательной политике

| <b>I. Классический либерализм из истории:</b>   | <b>II. Реальная либеральная педагогическая парадигма</b>   | <b>III. Радикальный либерализм</b>   |
|---|--|--|
| <p><i>Педагогическая цель</i> – воспитание свободного гражданина</p> <p>1) свобода (liberte) – свобода для всех, идея гражданского общества;</p> <p>2) равенство (egalite) – равенство перед законом, идея демократии;</p> <p>3) братство (fraternite) – взаимоуважение граждан, идея солидарности.</p> | <p><i>Педагогическая цель</i> – развитие свободной индивидуальности</p> <p><b>1) интеллектуализация образования</b> – развитие мыслительных процессов и ориентировки в информационном пространстве; развитие умений и навыков добывания новых знаний и использование их в различных областях;</p> <p><b>2) формирование гражданской позиции</b> и участие в международном культурном сотрудничестве – знание основных законов РФ, своих прав и обязанностей в обществе; уважение прав и свобод других людей; на основе общечеловеческих ценностей развитие стремления к «диалогу культур» и толерантности к иному образу жизни других стран и народов;</p> <p><b>3) индивидуализация обучения</b> и развитие свободной индивидуальности – реализация потребности в самоактуализации: развитие способностей и творческих потенций человека, воплощении «себя».</p> <p><b>Принцип развивающего обучения</b> – развитие природных задатков и сущностных сил человека.</p> | <p><i>Педагогическая цель</i> – воспитание «разумного эгоиста» с преобладанием рассудочного мышления</p> <p>1) сциентизм и технологизм в образовании;</p> <p>2) космополитизм – приоритет интернационального перед достижениями национальной культуры, в результате – человек, лишенный чувства патриотизма;</p> <p>3) эгоцентризм – противопоставление собственного «Я» общественным интересам (интеллектуальный и культурный эгоцентризм).</p> |

На наш взгляд, «мирное» сосуществование, конструктивный критический диалог и сотрудничество в отечественном образовании возможны между двумя *реальными* педагогическими парадигмами, что может привести к позитивной эволюции в их взаимоотношениях. В результате такого диалога будут созданы условия для определенного консервативно-либерального консенсуса, в котором своеобразно могут сочетаться идеи как одной, так и другой педагогической парадигмы. Таким образом, будут взаимодействовать ценности и нивелироваться недостатки каждой из сторон дуальной оппозиции, что обеспечит их развитие в «синхронном образовании» (термин С. А. Днепров), способствующем преодолению инверсии и междипарадигмального консервативно-либерального противостояния. Такой подход

соответствует типу «кофигуративной культуры» (М. Мид), где приставка «ко» означает вместе, сообща [7, с. 569]. Данная культура (по Н. И. Бердяеву «серединная культура») ориентирована на настоящее и умеренное развитие общества, а в образовательной практике она проявляется в сотворчестве учителя и учащихся. На наш взгляд, этот подход наиболее приемлем для отечественного образования, историческое развитие которого неоднократно доказывало несостоятельность абсолютизации консервативной или либеральной педагогической парадигмы.

Однако диалог между противоположными позициями может состояться, если между субъектами или социальными группами устанавливается взаимопонимание, происходит обоюдное осознание смысла «движения навстречу» и отказ от «индивидуального и культурного своецентризма» (В. А. Лекторский), т. е. требуется «диалогичность понимания» (М. М. Бахтин). В свою очередь, это возможно лишь на основе толерантности. Толерантность раскрывается как понимание и уважение других взглядов, активный поиск точек соприкосновения с инакомыслием, предполагающий конструктивный диалог, желание обогащения своего жизненного опыта и возможность взаимоизменения позиций субъектов по общению.

В соответствии с этим, мы считаем, что для предотвращения межпарадигмального противостояния и гармонизации отношений между консервативно-либеральной дуальной оппозицией необходима *национальная толерантность* в отечественном образовании, отражающая общегосударственные интересы. Национальная толерантность как условие консервативно-либерального консенсуса, рассматривается нами как медиационный (посреднический) процесс, способствующий примирению и продуктивному согласованию педагогических парадигм. Возможно, пришло время изменить ситуацию в отечественном образовании и педагогической науке, т. к. «если не блюсти равновесие, общее гибнет» (Аристотель).

### Библиографический список

1. **Ахизер, А. С.** Россия: критика исторического опыта [Текст]: в 2 т./ А. С. Ахизер. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997. – Т. 1. – 805 с.
2. **Блехер, Л. И.** Главный русский спор: от западников и славянофилов до глобализма и Нового Средневековья [Текст] /Л. И. Блехер, Г. Ю. Любарский. – М.: Академический проект, 2003. – 608 с.
3. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века [Текст] /Б. С. Гершунский. – М.: ИнтерДиалект, 1997. – 697 с.
4. **Гессен, С. И.** Что такое единая школа? Пед. сочинения [Текст] /С. И. Гессен; сост. Е. Г. Осовский. – Саранск: Красный Октябрь, 2001. – С. 153–193.
5. **Ивин, А. А.** Философия истории. Учеб. пособие [Текст] /А. А. Ивин. – М.: Гардарики, 2000. – 528 с.
6. **Клямкин, И. М.** Русские идеи и современная цивилизация [Текст] / И. М. Клямкин // Западники и националисты: возможен ли диалог? – М.: ОГИ, 2003. – С. 392–442.

7. **Культура и культурология:** Словарь [Текст] /сост. А. И. Кравченко. – М.: Академический проект, 2003. – 928 с.
8. **Леонтович, В. В.** История либерализма в России (1762–1914) [Текст] / В. В. Леонтович; под общ. ред. А. И. Солженицына. – М.: 1995.
9. **Межуев, В. М.** «Дух капитализма» или служение «общему делу»? [Текст] / В. М. Межуев // Западники и националисты: возможен ли диалог? – М.: ОГИ, 2003. – С. 144–152.
10. **Федотов, Г. П.** Россия и свобода [Текст]: в 2 т. / Г. П. Федотов // Судьба и грехи России. – СПб: София, 1991. – Т. 2. – С. 276–303.
11. **Янов, А. Л.** Россия против России. Очерки истории русского национализма 1825–1921 [Текст] / А. Л. Янов. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1999. – 362 с.

УДК 37.013.2

**Чуриков Иван Александрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Марийского государственного университета, Churikov235@mail.ru, Йошкар-Ола*

## **ПРИРОДОСООБРАЗНОСТЬ НАРОДНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ФИННО-УГРОВ**

**Churikov Ivan Aleksandrovich**

*The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the professor of chair of pedagogics of Mari state university, Churikov235@mail.ru, Yoshkar-Ola*

## **CONFORMITY TO THE NATURE OF NATIONAL EDUCATIONAL EXPERIENCE FINNO-UGROV**

Для современной теории и практики образования в период его модернизации особую значимость представляют исследования проблем этнопедагогики, методологических основ развития этнопедагогической культуры. Для эффективного управления этнопедагогическими процессами необходимо проанализировать их сущностную сторону, истоки возникновения и природу формирования таких структурных категорий, как социальный опыт, культура, этнопедагогическая культура, их соотношение, материальные и духовные составляющие этих понятий. Раскрытие и уточнение сущностного аспекта рассматриваемых явлений позволит сформулировать теоретико-методологические основы формирования этнопедагогической культуры.

Этнопедагогическая культура финно-угров – это опыт жизнедеятельности финно-угорских народов, накопленные ими положительные культурные традиции в конкретно-национальных, природно-социальных условиях и плодотворно влияющие на развитие подрастающего поколения, на человека вообще. Этнопедагогическая культура учитывает особенности развития определенной группы людей, характеризует уровень, результаты качественно-

го изменения человека, развития его личностных свойств, соответственно, имеет характерную природную основу.

Человек представляет собой природное существо, живущее по законам природного мира. При этом природность человека выступает не как внешнее обстоятельство его созидательно-трудовой деятельности, она напрямую включается и пронизывает ее в качестве сущностной компоненты [1]. Отсюда мир социальных общностей, включающий разнообразные отношения, контакты, связи, взаимодействия людей, носит печать природного.

Понятие «природосообразность воспитания» впервые введено в педагогическую науку и практику в начале XVII в. великим чешским педагогом Я. А. Коменским (1592–1670 гг.) [2, гл. 4]. Он считал, что правильное воспитание во всем должно сообразоваться с природой. Человек как часть природы подчиняется ее главнейшим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека. Поэтому принцип природосообразности воспитания представляет следование всеобщим законам природы. Начиная от Я. А. Коменского, принцип природосообразности воспитания неоднократно встречается в педагогических системах XVIII и XIX вв., но в них не было единого понимания теоретиками педагогики того периода.

Глубокий теоретический анализ и всестороннее научное обоснование принципа природосообразности осуществил немецкий педагог А. В. Дистервег (1790–1866 гг.) [2, гл. 11], который доказал в своей работе, что он есть высший основной принцип воспитания. Ученый сформулировал четыре главных условия или «четыре правила высшего основного принципа воспитания»: он не может быть доказан и не нуждается в доказательстве; он должен быть непосредственно очевиден; он должен быть общим, единственным, формальным положением. По его утверждению, любой принцип воспитания, рассматриваемый как высший, основной принцип, должен соответствовать вышеизложенным условиям. Именно принцип природосообразности и есть высший основной принцип всякого воспитания. При воспитании мы имеем дело с людьми. В воспитании человека все зависит от того, чтобы ничего не случилось противоречащего природе человека вообще и отдельной индивидуальности, в частности, и больше того, чтобы все происходило сообразно с этой природой. В науке о воспитании принцип природосообразности стоит выше всего, он является высшим основным принципом человеческого воспитания.

Природосообразное поведение является высшей педагогической истиной в воспитании человека, поведение вопреки природе является величайшим педагогическим безумием. Только тот является подлинным воспитателем, кто в своей воспитательной деятельности остается всегда верен этому принципу. Поэтому самым общим, безусловным и всеобщим требованием, предъявляемым воспитателю, является следующее: «действуй природосообразно!»

Каждое органическое существо развивается и растет, увядает и умирает согласно вечным неизменным законам, которым подчинен также и человек. Человека в его становлении и смерти следует рассматривать как продукт при-



роды, а все, чем он становится и чего достигает, все, что воспитание делает или не делает из него, должно расцениваться согласно природным условиям. Человек носит в себе, как и всякое органическое существо, зародыш и закон своего развития. И это не только в духовном, но и в физическом отношении, в отношении всей его единой и целостной природы. Сущность работы воспитателя в том, что не он воспитывает ребенка, а он только устраняет вредные влияния, стремится укрепить добрые побуждения, которыми человек обязан матери-природе, и дает им возможность действовать сообразно природе. Человек повсюду вооружен чистыми побуждениями, а также всем, что нужно для деятельной и здоровой жизни; что у него ни в чем хорошем нет недостатка, что он везде находится в объятиях своей матери-природы.

Величайшая жизненная мудрость состоит в том, чтобы человек вверил себя природе, прошел бы жизнь, опираясь на нее, предоставил бы ей руководить собой. Принцип природосообразности является высшим принципом всего воспитания.

***Главные признаки принципа природосообразности [3]:***

- создание максимально благоприятных условий для выявления природных способностей;
- ограничение учебного процесса сравнительно небольшим кругом изучаемых предметов;
- предпочтение одного метода (природосообразного) обучения так называемому разнообразию методов;
- достаточность одного метода (природосообразного) и в воспитании;
- определение методов обучения не содержанием образования, а врожденными способностями детей;
- признание фундаментальным основанием воспитательного процесса формирование полезных привычек;
- установление количества изучаемого материала, сроков обучения на основе индивидуальных особенностей школьников (интересы, способности);
- универсальность, т. е. независимость применения от возраста человека;
- стимулирование у каждого школьника индивидуального своеобразия;
- постоянная направленность на достижение конечной цели образования, на всестороннее (физическое, нравственное, умственное) развитие школьников;
- опора на опыт и практику.

Истекший XX в. характеризуется продуктивным развитием педагогической науки, созданием множества отдельных теорий воспитания и формирования личности. Иногда такое разнообразие теорий понимается частью педагогов как вытеснение, подмена основного принципа воспитания – принципа природосообразности, что создает большие пробелы в функционировании системы образования, ухудшает результаты воспитания.

Современные психолого-педагогические теории воспитания человека, созданные Л. С. Выготским и сотнями других ученых, не противоречат, а

гармонично вписываются в принцип природосообразности. Они позволяют глубже раскрыть природные возможности человека, его задатки. По А. Дистервегу, «человек может и должен стать только тем, к чему предназначила его природа, а это предназначение можно узнать по его задаткам».

А. С. Макаренко считал, что «ребенок должен то, что он может. Что он не может, он не должен...». Великий педагог понимал, что не все подвластно воспитанию, но в то же время, по его мнению, природосообразный воспитательный процесс должен быть техничным, обеспечивать формирование полезных привычек поведения [4].

В жизни любого народа есть своя веками устоявшаяся естественная, природосообразная психология восприятия внешнего мира, которая базируется на специфическом жизненном укладе людей. Каждому этносу присущ особенный менталитет – свой образ жизни, биологически и социально обусловленная духовность, способ мышления, склад ума, нравственный настрой, мировосприятие [5].

*Ярче проявляется природосообразность в жизнедеятельности и воспитательном опыте у финно-угорских народов, особенно у народа мари.* Этническое выделение мариЙцев из финно-угорской общности относится к первому тысячелетию нашей эры. С этого времени исследователи выделяют у мариЙского народа характерные национальные особенности, отличительные от других черты личности, особенно благоговейное отношение к природе, ее обожествление. Следовательно, и вся народная воспитательная система соответственно была природосообразной, опирающейся на специфические прородоохранительные традиции. Это связано с тем, что предки мари всегда считали себя частью природы, признавали магическую власть природы над человеком, существование природной ю-энергии. Поэтому для них было характерно бережное отношение к природе, соблюдение всех принятых в народе правил, норм нравственности, «табу» в отношении природы [8]. Все это воспитывалось в человеке с детства, формировались национальный характер, основополагающие черты личности мариЙца, духовный облик представителя этноса. Под влиянием природной и социальной среды у мариЙцев воспитывались специфические качества личности, подчеркиваемые представителями других народов, такие как неуверенность, податливость, уступчивость, мягкость, душевная тонкость, дружелюбие, естественно, они их проявляли в процессе общения с более сильными соседями, чтобы сохранить себя, приходилось им лавировать. Или выделяют такие негативные качества, как упрямство, коварство. Однако упрямство характеризует лишь внутреннюю твердость позиций, настойчивость и стремление любыми средствами добиться цели. Другие называют мариЙский народ коварным и воинственным, обладающим врожденной отчаянностью. Вполне понятно, если учесть их малочисленность, они вынуждены были проявлять военную хитрость и храбрость, чтобы выжить. В то же время мариЙцы были и отличными охотниками, особенно на пушных зверьков. Пушниной они торговали, поэтому берегли шкурки, били зверьков только в глаз.

*Природосообразной является и языческая культура мари́йцев.* Язычество народа мари – естественная религия, где человек является частью природы, отдельные явления природы, виды растений и животных обожествляются, признается магическая власть природы над человеком. Для них природа – источник живительной силы, мощи и всеобъемлющей, всепроникающей ю-энергии. Властелином этой энергии древние мари́йцы признавали Юмо (Бог, Всевышний, Творец мира). Вера в Бога связана с восприятием священности и всеильности гармонического единства окружающего мира и человека. Поэтому принимались строгие табу, регулирующие взаимоотношения между человеком, природой и окружающим миром, не допускающие нарушения гармонии.

В языческой религии гармония мира осуществляется пантеонами богов, находящихся над землей – Ош тўня (Царство Богов, Рай), и под землей – Шем тўня (Темный мир, Ад). На основе такого представления о мире вокруг себя у них формировались определенные отношения к ним, нравственно-педагогические ценности как цель жизни, что связывали с конкретным поведением, поступками, образом мыслей, соблюдением принятых социально-нравственных норм. С помощью молитв мари́йцы общаются с Юмо (Всевышним), просят у него помощи в своей жизнедеятельности и оградить их от нечистых сил. Содержание молитв содержит и определенные педагогические знания, советы, опыт правильного природосообразного воспитания подрастающего поколения.

*Природосообразность воспитательного опыта народа мари связана также с народными традициями бережного отношения к водным источникам, воде, ее обожествление.* Народ осознал огромную ценность воды, называя ее «батюшкой», «кровью земли», а все родники, ручьи, реки, озера – «кровеносной системой земли». Из пантеона богов народ почитает и молится Богине Воды, Богу Родников. В ряде мест РМЭ имеются священные родники, оборудованные для ритуальных молений, которые содержатся всегда в чистоте и порядке, огорожены. Родниковую воду обычно используют для питья, утоления жажды, лечения, избавления от порчи. По национальным традициям невеста на второй день после свадьбы идет на Родник к Богине Воды, просит ее принять, не отказывать в родниковой воде, обращается за помощью в укреплении здоровья своего и детей, в знак благодарности она бросает несколько листочков с деревьев. На некоторых родниках устанавливают специальные деревянные ванны для полоскания чистого белья, от чего оно становится мягким, заряжается природной энергией.

Мари́йцы оберегают чистоты воды и в других водоемах. Согласно действующему табу в них также не стирают грязное белье, убирают вокруг них мусор, не вырубают деревья на их берегах, занимаются их озеленением, лесопосадкой. Такие добрые отношения народа к воде как к источнику жизни сохраняются и поныне, опорой в этом является народный фольклор. Из фольклора известно, что мари́йцы, подходя к озеру, всегда обращаются к

Богине Воды с просьбой разрешить им немного половить рыбы для еды, а после благодарят ее за оказанное великодушие и помощь.

За свою многовековую историю марийский народ накопил богатый опыт бережного отношения человека к природе, особенно растительному и животному миру. Жизнь марийца была тесно связана с лесом, он его кормил, одевал, обувал, материалом для строительства жилья снабжал. Исследователь С. А. Нурминский в 1883 г. писал: «Лес – волшебный мир черемисина...; около леса вертится его мировоззрение» [7].

Отношение марийцев к лесу как единому живому существу или их сообществу встречается в народных сказках, легендах. Имеет место обожествление ими леса, признание Чодра Оза (Хозяина, Бога лесов) или Чодра Кува (Хозяйка лесов), которые управляют жизнью в лесу, воздействуют на поведение людей в виде волшебных сил, сказочными словами ««Заходи в лес гостем, а уходи добрым хозяином». Места обитания Богов считали священными – Күсото (Священные Рощи), которые огорожены, поддерживается чистота, там справляют главные ритуальные моления [8, гл. 2.3].

Взрослые воспитывали в детях уважительное отношение к лесу, хозяевам лесов, которые всегда помогают человеку. У марийцев существовало поверье: просить у Бога лесов разрешения заходить в лес, срубить дерево по острой необходимости, собирать дары лесов и благодарить его за оказанную помощь.

Для марийцев священными были не только рощи, но и отдельные деревья (дуб, береза, липа, пихта, рябина). Уважительное отношение к ним связано, во-первых, с тем, что по народным поверьям у каждого человека имеются среди деревьев и животных свои двойники, которые обеспечивают между ними природную гармонию, любое ее нарушение сказывается на их состоянии. Поэтому существует табу на беспорядочную рубку леса и охоту. Во-вторых, в народе признавали наличие у каждого дерева волшебной силы, биологической энергии, которая оказывает на человека определенное воздействие – положительное или отрицательное. В частности, дуб и ель отдают свою энергию мужчинам, дуб – символ мужества и красоты, здоровья, надежды и энергии; липа отдает энергию женщинам, береза – девушкам, береза – любимое дерево марийцев, символ нации, является священным деревом, у которого совершают домашнее моление; рябину использовали в магических действиях, обрядах как средство, оберегающее человека от нечистых сил; осина поглощает негативную энергию. Все деревья, растительный мир в целом оказывают заметное влияние на природосообразную жизнедеятельность людей, на поведение, мировоззрение, на их образ жизни. Марийцы умело пользовались их энергией, учили этому подрастающее поколение.

*Природосообразность жизнедеятельности и воспитательного опыта марийцев включает также бережное и заботливое их отношение к своим братьям меньшим – к животным и птицам. Они их воспринимали как двойников человека. По поверьям древних финно-угров душа человека пос-*

ле его смерти может переселиться в своего двойника – животного и в таком виде начинает навещать своих живых сородичей. Поэтому у финно-угорских народов существовали запреты убивать некоторые виды птиц и животных без надобности. Марийцы не убивали дикую утку и гуся, журавля и лебедя, их они считали небожителями, «божьими птицами». У эстонцев было поверье: «журавли, улетаая, приносят ночные заморозки, грачи – дневные заморозки, лебедь – снег»; «нельзя убивать журавлей: убьешь самку – умрет жена, убьешь самца – умрешь сам» (удм.).

Особо почитаемыми из диких животных были медведь, лось, лисица, ласка, куница, бурундук, из домашних – лошадь, овца. Одних почитали за силу, могущество, других за красоту и ценность меха, третьих за ту пользу, которую они приносят человеку. У древних финно-угров предметом почитания были не только дикие, но и домашние животные, о чем говорят их советы: «защищай кошку, береги лошадь, тогда будешь хорошим мужем» (эст.). В народе мари сохранились традиционные дни и праздники, связанные с отдельными животными: «Маска пайрем» (Праздник медведя), «Шорыкйол-маска» (Святочные медведи), «Шорыкйол» (Овечья нога, Рождество), «Урундук йўктымаш» (Угощение бурундука) и др.

*Природосообразными были традиционные марийские народные праздники, обычаи, обряды, которые выполняли культурологические и воспитательные функции.* Они включали взрослых и детей в определенную регламентированную деятельность, требовали соблюдения принятых правил поведения. Праздники эти обуславливались календарным семинедельным периодом завершения сельскохозяйственных работ, соответственно они назывались: Шорыкйол (Рождество), ўарня (Масленица), Кугече (Пасха), Агавайрем (Праздник сохи), Семык (Троица), Кўсо (Праздник Всевышнего) и др. Воспитательная ценность этих праздников в том, что они позволяют осознать значение сезонных видов труда, его результатов, испытывать от этого радость, эмоционально ее выразить через обрядовые и ритуальные песни, танцы, игры. Содержание всей обрядовой увеселительной деятельности учитывает особенности природных и этнических условий жизни.

Таким образом, воспитательный опыт народа мари, финно-угров с древнейших времен формируется на основе принципа природосообразности, под влиянием окружающих природных и социальных факторов, является высшим и основным принципом народного воспитания. Поэтому для совершенствования современной системы воспитания молодежи необходимо шире опираться на народный опыт природосообразного воспитания.

### Библиографический список

1. **Барулин, В. С.** Социальная философия. [Текст]/ В. С. Барулин. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002.
2. **Константинов, Н. А.** История педагогики.[Текст]/ Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М., Просвещение, 1974.

3. **Кумарин, В. В.** Виноградова Н. Д. Принцип природосообразности и возрождение школы [Текст]/ В. В. Кумарин, Н. Д. Виноградова //Педагогика. – М., 1995, № 2.
4. **Макаренко, А. С.** О воспитании [Текст]/ А. С. Макаренко. //Соч. в 7 т., Т. 1, – 1997.
5. **Волков, Г. Н.** Педагогика любви [Текст]/ Г. Н. Волков. //Избр. пед. соч. в 2 т., – М., 2002.
6. **Szacki, J.** Trodya: problematykl. – W-wa. 1971.
7. **Нурминский, С. А.** Очерки о религиозных верованиях черемис.[Текст]/ С. А. Нурминский, – Вятка, – 1883.
8. **Чуриков, И. А.** Этнопедагогика народа мари, – М.: Академический проект, 2005.

УДК 001(091)+37.015

***Баринов Владимир Анатольевич***

*Начальник отдела организационного обеспечения заседаний Законодательного Собрания и его комитетов организационного управления аппарата Законодательного Собрания Омской области, barinov@zs.omskportal.ru, Омск*

***Баринова Кристина Владимировна***

*Архивист Государственного учреждения «Исторический архив Омской области», Омск*

**Д. И. МЕНДЕЛЕЕВ: ОТ УЧИТЕЛЯ ГИМНАЗИИ  
ДО УЧЕНОГО С МИРОВЫМ ИМЕНЕМ**

***Barinov Vladimir Anatolievich***

*The Chief of the Department of organizational support of sessions of the Legislative Assembly and its committees of organizational administration of the Office of the Legislative Assembly of the Omsk Region, barinov@zs.omskportal.ru, Omsk*

***Barinova Kristina Vladimirovna***

*The archivist of the public institution «The Historical Archive of the Omsk Region, «Omsk*

**D. I. MENDELEYEV: FROM SCHOOL TEACHER  
TO A WORLD-FAMOUS SCIENTIST**

10 марта 2009 г. Президент Российской Федерации Д. А. Медведев в целях развития творческого и профессионального потенциала учителей, повышения социального престижа профессии учителя подписал указ о проведении в 2010 году в Российской Федерации Года учителя. Одним из тех, кто внес вклад в повышение социального престижа профессии учителя, является выпускник Главного педагогического института в Санкт-

Петербурге – *великий русский ученый* **Дмитрий Иванович Менделеев (1834–1907 гг.)**.

Крупнейшему русскому историку академику В. О. Ключевскому принадлежит афористическое высказывание: «В жизни ученого и писателя главные биографические факты – книги, важнейшие события – мысли» [2, с. 319]. И того, и другого в жизни Д. И. Менделеева, имя которого во всем мире связано прежде всего с фундаментальным открытием в области естествознания – закона периодической зависимости химических элементов от атомных масс, было предостаточно.



*Фото 1. Д. И. Менделеев. Фототипия А. Ф. Дресслера. 1894 г.*

Д. И. Менделеев является одним из немногих ученых-энциклопедистов XIX–XX вв. По широте своих интересов и колоссальному количеству сделанного он приближается к гениям эпохи Возрождения [3, с. 3]. Дмитрий Иванович – автор важных теоретических и прикладных исследований по химии, химической технологии, физике, метрологии, гидродинамике, воздухоплаванию, геологии, метеорологии, сельскому хозяйству, экономике, народному просвещению и других работ, тесно связанных с потребностями развития производительных сил России.

Творческое наследие Д. И. Менделеева – ярчайшие страницы богатейшей летописи отечественной и мировой науки. Достаточно сказать, что первое академическое издание собраний сочинений ученого (1937–1954 гг.) состоит из двадцати пяти томов. Опубликованные труды Дмитрия Ивановича содержат 431 работу, из которой 40 посвящено химии, 106 – физикохимии, 99 – физике, 22 – геофизике, 99 – технике и промышленности, 36 – экономическим и общественным вопросам и 29 – другим темам. Приблизительно две трети

статей и трудов посвящены оригинальным научным и техническим работам и одна треть – литературным и обзорным работам и учебным пособиям.

Не вызывает сомнения, что величественная пирамида научных достижений и творческого наследия Д. И. Менделеева опирается на фундаментальное основание – библиотеки. Именно библиотеки стали тем пространством мысли, знаний, мудрости и культуры, в которых происходило становление, формирование и развитие Дмитрия Ивановича как личности, ученого, педагога и гражданина России. Это закономерно, ведь давно известно, что в тиши уединения талант растет, а характер формируется в борьбе. Поэтому мы можем справедливо утверждать, что без библиотек Д. И. Менделеев не смог бы состояться как гражданин России и ученый с мировым именем.

Это положение задает нам новый ракурс рассмотрения жизни и деятельности нашего знаменитого соотечественника в контексте российских библиотек, книжными фондами которых он пользовался. В хронологическом порядке наиболее значимыми из них являются личная (домашняя) библиотека его родителей, библиотека Главного педагогического института в Санкт-Петербурге, библиотека Санкт-Петербургского университета, Библиотека Императорской Санкт-Петербургской Академии наук, российская национальная библиотека – Императорская Публичная библиотека в Санкт-Петербурге и личная (домашняя) библиотека Д. И. Менделеева. Особо подчеркнем, что эти библиотеки стали важными вехами в его творческой биографии. А рассмотрение жизни и деятельности Дмитрия Ивановича в контексте российских библиотек позволяет, во-первых, представить панораму лучших отечественных библиотек XIX в. и по достоинству оценить их уникальные книжные фонды, и, во-вторых, уяснить социальное значение библиотеки как общественного института, определяющего характер образовательной, научной и культурной политики в России.

**Веха первая – личная (домашняя) библиотека родителей Д. И. Менделеева.** Дмитрий Иванович родился 27 января 1834 г. в старинном сибирском городе Тобольске в семье директора гимназии и народных училищ Тобольской губернии. Он был последним семнадцатым ребенком в семье. Родители понимали, что имянаречение – очень серьезный шаг, поскольку имя идет рядом с человеком до конца жизни и влияет не только на его судьбу, но и на судьбу окружающих. Они дали своему сыну имя Дмитрий, что означает принадлежащий богине Деметре, богине плодородия и земледелия, одной из самых почитаемых олимпийских богинь. И не ошиблись. Творческое, созидательное начало стало ведущей чертой личности Д. И. Менделеева, повлияло на его судьбу, определило всю его жизнь и деятельность. В частности, это проявилось и в его личной жизни: он был дважды женат, и от этих браков у него было шесть детей.

Отец, Иван Павлович Менделеев (1783–1847 гг.), происходил из семьи потомственного священника, прямые предки которого известны с 1665



г. и «которые все были священнослужителями (или их супругами) в церквях на севере современной Тверской области, в окрестностях города Удомля» [9, с. 18]. И. П. Менделеев окончил духовную семинарию и филологический факультет Главного педагогического института в Санкт-Петербурге, в те годы он назывался педагогическим институтом. Он преподавал философию, изящные искусства, политическую экономию, логику и русскую словесность. Незаурядный ум, высокая культура, творческий подход к преподаванию своих предметов выделили И. П. Менделеева из окружающей его среды учителей. Он добился титула потомственного дворянина, что облегчило в будущем судьбы его детей.



*Фото 2. Отец – Иван Павлович Менделеев (1783–1847 гг.)*

Мать, Мария Дмитриевна Менделеева (1793–1850 гг.), урожденная Корнильева, происходила из семьи сибирских купцов Корнильевых. Это была умная, волевая, энергичная и предприимчивая женщина. Первые сведения о семье Корнильевых восходят к началу XVII в. В этот период Корнильевы занимались торговлей как в Сибири, так и за границей, имели в своем владении заводы и промыслы. В XVIII в. и в начале XIX в. Корнильевы играли значительную роль в экономической, общественной и культурной жизни Тобольской губернии и всей Западной Сибири.



Фото 3. Мать – Мария Дмитриевна Менделеева (1793–1850 гг.)

В 1789 г. Василий Яковлевич Корнильев (прадед ученого) открыл при бумажной мануфактуре частную типографию, где печатались первые в Сибири периодические издания: “Иртыш, превращающийся в Иппокрену” (вышло 12 номеров), “Библиотека ученая, экономическая, нравоучительная, историческая и увеселительная в пользу и удовольствие всякого звания читателей” (12 книг) и “Исторический журнал, или собрание из разных книг любопытных известий, увеселительных повестей и анекдотов” (2 книги). Дела в типографии вел сын Василия Яковлевича Дмитрий Васильевич (дед ученого), которого можно считать одним из организаторов и активных участников тобольского книгопечатания. Он был инициатором и составителем “Исторического журнала...”, автором ряда статей, посвященных истории Сибири, природным богатствам края, описанию жизни народов, его населения” [3, с. 25].

Своеобразным напоминанием о просветительской деятельности деда в прежние времена была большая библиотека, сохранившаяся в семье Менделеевых и доставшаяся им от Корнильевых. Это было одно из лучших книжных собраний того времени в Сибири. Подчеркнем, что до революции 1917 года статус личной (домашней) библиотеки был очень высок.

Итак, судьба с самого начала жизни была благосклонна к Д. И. Менделееву. Во-первых, он родился в высокообразованной и любящей семье, в которой царили два культа – книги и труд. Дмитрий Иванович получил хорошее воспитание, чувствовал и любил страстно музыку, был большой любитель и ценитель живописи, неплохо рисовал, тонко знал и понимал поэзию. От отца он унаследовал аналитические способности, любовь к рус-

ской словесности, от матери – независимость, волю и предприимчивость. Во-вторых, отец Д. И. Менделеева имел высшее филологическое образование и в силу этого компетентно руководил чтением своего сына. Отец как педагог знал, что чтение – это основной способ интеллектуального развития ребенка. Поэтому он делал упор не только на выявление и последующее развитие читательского интереса у сына, но и на формирование у него с помощью книг и чтения черт, определяющих индивидуальность: самостоятельность мышления, умение сопоставлять, анализировать факты, пополнять свои знания, учил думать, отстаивать свои взгляды, доказательно вести спор. Чтение для Д. И. Менделеева стало жизненной необходимостью, средством постижения мира и способом изменять его. Любовь и верность книге Дмитрий Иванович пронес через всю свою жизнь. Поэтому не случайно, что на многочисленных фотографиях и портретах он изображен либо с книгами, либо на фоне книжных стеллажей. В-третьих, первоклассная домашняя библиотека родителей позволила Д. И. Менделееву “с младых ногтей” войти в волшебный мир отечественной и мировой литературы и культуры, именно благодаря ей сформировались читательские пристрастия ученого на всю жизнь. Дмитрий Иванович любил русский фольклор, поэтов Ф. И. Тютчева, А. Н. Майкова, А. А. Фета, А. В. Кольцова, произведения Н. В. Гоголя, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова, И. С. Тургенева, П. П. Ершова. Ученый не принимал романы Л. Н. Толстого и отчасти Ф. М. Достоевского за ложное, как он говорил, понимание жизни и искусства. Д. И. Менделеев из древних авторов выделял Плутарха и Платона; из зарубежных – Шиллера, Гете, Гюго, высоко ценил Шекспира, Сервантеса и Байрона. До конца своих дней Дмитрий Иванович сохранил свою привязанность некоторым выдающимся писателям для юношества – Жюлью Верну, Лори, Жаколио. Он любил читать романы и приключения, особенно из жизни краснокожих индейцев, а также уголовные романы, из которых всех выше ставил Рокамболя и Конан Дойля. В-четвертых, именно домашняя библиотека родителей явилась базой будущей разносторонности и широкого кругозора ученого. В-пятых, домашняя библиотека родителей познакомила Д. И. Менделеева с началами русской библиотечной культуры, которые он использовал и совершенствовал при формировании своей личной (домашней) библиотеки.

Вспоминая детские годы, Д. И. Менделеев писал: “В большой семье я был последышем и развился поэтому рано” [7, с. 117]. Он был “живой, впечатлительный, богато одаренный мальчик, с детских лет отличался острой памятью и выдающейся способностью к счету, чем нередко удивлял взрослых” [10, с. 8], очень рано научился читать и писать и уже в семилетнем возрасте подготовился к поступлению в гимназию со своим старшим братом Павлом. Дмитрий Иванович в 1841–1849 гг. годах учился в тобольской гимназии, учился удовлетворительно, кроме языков, особенно латыни, по которой часто получал “единицы” и “нули”; наоборот, к математике, физике, истории, географии и законоведению он проявлял большой интерес.



Фото 4. Здание Тобольской губернской гимназии,  
в которой учился Д. И. Менделеев

Вывод: личная библиотека родителей способствовала тому, что чтение для нашего знаменитого соотечественника стало жизненной необходимостью, средством постижения мира и способом изменять его, любовь к книгам сопровождала всю его жизнь.

**Веха вторая – библиотека Главного педагогического института в Санкт-Петербурге.** После окончания гимназии Д. И. Менделеев в 1850 г. становится «казеннокоштным» студентом, то есть на полном государственном содержании, естественного отделения физико-математического факультета столичного закрытого учебного заведения – Главного педагогического института (далее – ГПИ).

ГПИ был своеобразным учебным заведением России. Созданный в 1804 г. на базе упраздненной Учительской семинарии, педагогический институт, приравненный к университетам, в 1816 г. был признан главным по отношению ко всем другим педагогическим институтам. Это отразилось в его названии – Главный педагогический институт. Судьба ГПИ была тесно связана с Санкт-Петербургским университетом: 8 февраля 1819 г. ГПИ был преобразован в Санкт-Петербургский университет, и возобновлен только в 1828 г. с тем же уставом. И в дальнейшем ГПИ и университет располагались в одном здании, многие профессора университета преподавали в ГПИ. Последнее обстоятельство обеспечивало в ГПИ достаточно высокий уровень преподавания, в особенности естественных наук. Особо подчеркнем, что основной фонд библиотеки ГПИ берет свое начало с 1783 г., когда императрица Екатерина II подарила первой в России Учительской семинарии 1100 томов одного из русских частных собраний.



**Фото 5. Здание двенадцати коллегий, где располагались Главный педагогический институт и Санкт-Петербургский университет. В этом здании в Главном педагогическом институте (1850–1855 гг.) преподавал (1857–1890 гг.) и жил (1866–1890 гг.) Д. И. Менделеев**

ГПИ стал для Д. И. Менделеева подлинной *alma mater* – «кормящей матерью». Почему? В 1850 г. умерла мать Д. И. Менделеева, и ГПИ стал для него второй семьей. Дмитрий Иванович с большой благодарностью вспоминал, что «обязан Главному педагогическому институту всем своим развитием» [5, с. 278]. Он выделил четыре фактора, благоприятно повлиявших на него.

*Первый фактор – удобные условия для обучения в институте.* Д. И. Менделеев вспоминал, что в институте, «где мы жили и где у нас прямо возле комнат для занятий были расположены физический кабинет, химическая лаборатория, библиотека и прочее, чем мы могли с величайшим удобством пользоваться, где мы работали с весьма большой охотой, нам были вполне открыты двери почти во всякое время в лабораторию и библиотеку» [6, с. 467]; время и силы не терялись ни на хождение в непогоду, ни на заботу об обеде и платье.

*Второй фактор – первоклассный профессорско-преподавательский состав в институте.* Профессора избирались из самого цвета лучших русских ученых, больше всего из академиков, приобретших известность, в первую очередь, научными трудами и, во вторую очередь, – педагогической деятельностью. Д. И. Менделеев отмечал, что «нам все было дано, все было легко, доступно, и мы брали предлагаемое потому, что от наших профессоров узнавали то, где и что лучше всего следовало взять. Все дело зависело, конечно, от того направления, которое имело все учебное заведение, а оно определилось тем, что профессора его были первоклассные ученые своего времени» [5, с. 279]. Вот несколько имен: И. Ф. Бранд – зоолог и палеонтолог (академик с 1833 г.), А. А. Воскресенский – химик-органик (член-корреспондент с 1864 г.), А. Я. Купфер – химик, минеролог, физик, метеоролог

(академик с 1828 г.), Э. Х. Ленц – физик (академик с 1834 г.), М. В. Остроградский – математик (академик с 1831 г.), Ф. Рупрехт – ботаник (академик с 1857 г.), Н. Г. Устрялов – историк (академик с 1844 г.). Естественно, что под руководством таких маститых ученых Д. И. Менделеев успешно овладевал процессом научного творчества в деталях и в совокупности. Благодаря им к нему пришло понимание роли гипотезы, научного поиска, опыта, эксперимента, фундаментальной роли факта, интуиции, вдохновения в устремлениях ученого и его счастливых находках. Дмитрий Иванович изучал особенности национальных научных химических школ и вышел на актуальное проблемное поле мировой химической науки.

*Третий фактор – влияние А. А. Воскресенского как ученого и педагога и уникальная атмосфера «научного горения» в институте.* Больше всего Д. И. Менделеев заинтересовал курс химии А. А. Воскресенского, который, по мнению Дмитрия Ивановича, был «дедушкой русских химиков». Лабораторные работы Д. И. Менделеев тоже выполнял под его руководством. «Принадлежа к числу учеников Воскресенского, – рассказывал впоследствии ученый, – я живо помню ту обаятельность безыскусственной простоты изложения и то постоянное наталкивание на пользу самостоятельной разработки научных данных, какими Воскресенский вербовал много свежих сил в область химии. Другие говорили часто о внешних трудностях научного дела, а у Воскресенского мы в лаборатории чаще всего слышали его любимую поговорку: «Не боги горшки обжигают и кирпичи делают», а потому в лабораториях, которыми заведовал Воскресенский, не боялись приложить руки к делу науки, а старались лепить и обжигать кирпичи, из которых складывается здание химических знаний» [4, с. 11].

*Четвертый фактор – взаимное общение студентов разных факультетов в институте.* Д. И. Менделеев отмечал, что когда «я учился в Главном педагогическом институте на отделении естественных наук, я жил рядом с товарищами, не только с теми математиками, с которыми вместе слушал все общие науки на первых двух курсах, но и с филологами, историками и экономистами другого факультета, и я не забуду тех столкновений во мнениях, которые у нас часто бывали и немало послужили к общей полировке всех нас» [5, с. 258]. Из этого Дмитрий Иванович приобрел бесценный опыт ведения научной полемики в широком аспекте: и обмен мнениями, и критика, и внимательный анализ чужого суждения, и терпимость к противоречиям, даже к заблуждению, и нетерпимость к фанатизму, к жестким защитникам догм, и тем, кто не желает вникнуть в доводы, кто считает, что всегда «вернее держаться старого». Преподавание на физико-математическом факультете, кроме таких гуманитарных предметов, как русская словесность, логика, психология, закон Божий, французский и немецкие языки, также включало следующие предметы: педагогику, русское право, государственные учреждения. Особенно большое место занимали специальные предметы: математические дисциплины, физика, астрономия и геодезия. На естественном отделении читались обширные лекции по химии и химичес-

кой технологии, минералогии, ботанике, зоологии.

На первом году обучения Д. И. Менделеев представил профессору русской словесности И. И. Давыдову сочинение – «Описание Тобольска в историческом отношении». Бесспорно, это была не только дань благодарности далекому сибирскому городу, в котором прошли его детство и юность, но, и, в первую очередь, первый опыт научного осмысления начал своего Отечества. На последнем курсе обучения он прочел пробную лекцию по курсу педагогики профессора Н. А. Вышнеградского «О телесном воспитании детей от рождения до семилетнего возраста». А. А. Воскресенский и профессор минералогии С. С. Куторга предложили Д. И. Менделееву разработать метод анализа минералов ортита и пироксена, доставляемых из Финляндии. Результаты своей работы он изложил в статье «Химический анализ ортита из Финляндии», опубликованной в 1854 году. Это был первый печатный научный труд и важнейшее событие в жизни Дмитрия Ивановича. Ему было всего 20 лет.

Первая крупная научная работа, представленная Д. И. Менделеевым при окончании курса ГПИ, – кандидатская диссертация «Изоморфизм в связи с другими отношениями кристаллической формы к составу» (научный руководитель – А. А. Воскресенский). Она была издана отдельной книгой в 1856 г. Это был первый биографический факт Д. И. Менделеева. Ему 22 года. Если внимательно присмотреться к числу и характеру ссылок на литературу в этой работе, то станет ясно, какую огромную работу проделал Дмитрий Иванович с первоисточниками. Здесь проявилось не только завидное трудолюбие, но и глубокое знание основных периодических изданий и монографий по предмету исследования, находящемуся на границе двух наук – химии и минералогии. Всего в книге на 234 страницах содержится 134 литературных ссылки. Из них основное место занимает журнальная литература (112) [1, с. 30]. Подчеркнем, что эта работа явилась исходным пунктом для развития теоретических представлений Дмитрия Ивановича, приведших его впоследствии к открытию периодического закона. Сам Д. И. Менделеев писал позднее о данной работе следующее: «Составление этой диссертации вовлекло меня более всего в изучение химических отношений. Этим она определила много» [11, с. 28].

Уже в студенческие годы Д. И. Менделеев проявил себя как самостоятельный, многосторонний, чрезвычайно трудоспособный и оригинально мыслящий исследователь. Интенсивная работа позволила Дмитрию Ивановичу быстро войти в число лучших студентов ГПИ, который он окончил в 1855 г. Ученый совет присудил ему титул «Старший учитель» и наградил золотой медалью.



Фото 6. Д. И. Менделеев. 1855 г.

Таким образом, годы учебы сформировали Д. И. Менделеева как ученого, педагога, гражданина и общественного деятеля, так как его наставниками были крупнейшие российские ученые. Именно от них он унаследовал любовь к науке, осмысление ценности знания, значение общественной деятельности, понимание того, что масштабы России веками учили думать глобально и перспективно. Поэтому Дмитрий Иванович мог с полным правом повторить фразу И. Ньютона, ставшей классической формулой признательности и благодарности предшествующим поколениям исследователей и своим учителям: «Если мы видели дальше других, то это потому, что стояли на плечах гигантов» [8, с. 14].

Вывод: библиотека Главного педагогического института в Санкт-Петербурге содействовала профессиональному и гражданскому становлению нашего знаменитого соотечественника.

*Продолжение следует.*

#### Библиографический список

1. **Добротин, Р. Б.**, Карпило, Н. Г. Библиотека Д. И. Менделеева / Р. Б. Добротин, Н. Г. Карпило. – Л.: Наука, 1980. – 222 с.
2. **Ключевский, В. О.** Сочинения: В 9 т. Т. VII. Специальные курсы / В. О. Ключевский. – М.: Мысль, 1989. – 508 с.
3. **Летопись** жизни и деятельности Д.И. Менделеева. – Л.: Наука, 1984. – 531 с.
4. **Менделеев, Д. И.** Границ познанию предвидеть невозможно / Д. И. Менделеев. – М.: Сов. Россия, 1991. – 592 с.



5. **Менделеев, Д. И.** Заветные мысли: Полное издание (впервые после 1905 года) / Д.И. Менделеев. – М.: Мысль, 1995. – С. 413.
6. **Менделеев, Д. И.** Какая же Академия нужна в России? // Д. И. Менделеев Познание России. Заветные мысли / Д.И. Менделеев. – М.: Эксмо, 2008. – 688 с.
7. **Менделеев, Д. И.** Сочинения: В 25 т. Т. XXIII / Д. И. Менделеев. – Л. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1952. – 385 с.
8. **Слово** о науке. Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: «Знание», 1978. – 272 с.
9. **Судницын, И.** Гармония мира. К 170-летию со дня рождения Дмитрия Ивановича Менделеева / И. Судницын // Отечество. – 2004. – № 8. – С. 17–19.
10. **Тригорова-Менделеева, О. Д.** Менделеев и его семья / О. Д. Тригорова-Менделеева. – М.: Изд-во Академии наук, 1947. – 104 с.
11. **Цит. по: Фигуровский, Н. А.** Дмитрий Иванович Менделеев. 1834–1907 / Н. А. Фигуровский. – М.: Наука, 1983. – 287 с.

## РАЗДЕЛ VIII

# СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

---

УДК 377.35

**Марчук Екатерина Васильевна**

*Магистр педагогического образования, аспирантка Волгоградского государственного педагогического университета, katja230582@mail.ru, Волгоград*

### НАЧАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Marchuk Ekaterina Vasilyevna**

*Post-Graduate Student, Pedagogy Department, Volgograd State Pedagogical University, katja230582@mail.ru, Volgograd*

### INITIAL VOCATIONAL TRAINING IN GERMANY IN THE SITUATION OF SOCIAL AND HISTORICAL DEVELOPMENT

Интенсивно развивающиеся процессы глобализации, интеграции, интернационализации изменили структуру международного рынка труда и предъявляют новые требования к квалификации кадров. От специалистов требуются обширные знания нескольких специальностей определённой профессии, умения и навыки различного рода деятельности. Сегодня экономика нуждается в высококвалифицированных специалистах и может успешно функционировать, если система профессионального образования способна готовить рабочие кадры современного уровня. Становится очевидным, что сложившаяся система начального профессионального образования в России нуждается в модернизации и совершенствовании в соответствии не только с требованиями рыночной экономики страны, но и мировых процессов.

В связи с этим представляется целесообразным и необходимым обратиться к имеющемуся опыту реформирования начального профессионального образования в других Европейских странах, в частности в Германии, история формирования которой богата и многогранна, а современное развитие отличается устойчивостью и эффективностью. Со своими многовековыми традициями профессиональной подготовки рабочих кадров по дуальной системе Германия является сегодня ориентиром и примером для подражания. Благодаря единственному в своем роде сочетанию теоретического обучения в профессиональной школе и практического на предприятии, а также широкому участию и поддержке немецкой экономики, система начального профессионального образования создает учащимся наилучшие предпосылки для профессионального будущего и обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов.

Становление и развитие начального профессионального образования в Германии является многогранным, многоэтапным процессом. Каждый этап вносил значительный вклад в совершенствование профессиональной подготовки рабочих кадров, которая берёт свои корни из средневековой цеховой системы, характеризующейся подготовкой мастером «себе подобного» ученика [2, с. 43]. После отмены в начале XIX в. монополии ремесленных цехов на обучение профессии, был введен свободный выбор занятия любым видом труда, что привело к снижению уровня профессиональной подготовки, в связи с чем, возникла необходимость сохранения основных позиций ремесленничества в сфере профобразования [14, с. 31].

Развитие промышленности потребовало большого числа рабочих, поэтому ремесленники, прошедшие традиционный курс обучения и получившие квалификацию подмастерья, включались в производственный процесс, и постепенно система обучения ремесленников стала вводиться и в промышленности с учетом специфики индустриального производства [3, с. 7], а затем получила распространение во всех отраслях и секторах промышленности Германии.

Что касается профессиональной школы, то её предшественницей являлись воскресные школы XVI–XVII вв. для трудящейся молодёжи, преследовавшие цель религиозно–нравственного воспитания [4, с. 247]. Ведение в 1801–1820 гг. обязательного посещения воскресных школ привело к созданию профессиональных учебных заведений, [6, с. 127], в последствии переименованных в дополнительные школы (Fortbildungsschule) [4, с. 247], которые являлись общими учебно–воспитательными заведениями для молодёжи, окончившей народную школу, а также учреждениями для получения профессии. В 90-е г. содержание образования в дополнительных школах было ориентировано на нужды отдельных профессий, что привело к появлению профессионального образования в данных учебных заведениях, а их посещение было объявлено обязательным молодёжью в возрасте от 14 до 18–20 лет.

Таким образом, развитие производственного обучения, обязательное посещение дополнительных школ, ориентация содержания образования на нужды профессий привели к разграничению общего и начального профессионального образования в Германии [14, с. 31].

В конце XIX в. в связи с вступлением Германии на новую стадию развития (бурное развитие науки и техники, усложнение производства, увеличение потребности в квалифицированных рабочих), глобальными изменениями в немецком обществе (обострение классовых противоречий: деятельность различных политических партий, влияние на рабочих социал–демократических идей, рост организованного рабочего движения, распад патриархального семейного уклада, занятость женщин), недовольством общества состоянием школы (несоответствие профессиональной подготовки уровню экономического и общественного развития страны, архаический характер школы, новые исследования о природе ребёнка, увеличение числа педаго-

гических центров) появилась необходимость повышения уровня технического и общего образования рабочих. Профессиональная подготовка должна была решать задачи: готовить ловких, умелых, обладающих определенными естественнонаучными знаниями рабочих для промышленности и осуществлять целенаправленное воспитание рабочих в духе существовавших общественных отношений.

В этих условиях перед дополнительными школами была поставлена новая задача – обеспечить «гражданское» воспитание юношества, воспитание в духе преданности «немецкому отечеству» и кайзеру [1, с. 435], которая была решена с помощью педагогической концепции Георга Кершенштейнера, характеризующейся приближением содержания обучения к потребностям практической деятельности; ручным трудом, являющимся средством воспитания характера и подготовки к практической деятельности; идеей «гражданского» воспитания тесно связанной с идеей «трудовой школы», воспитанием нравственности, производительным трудом; воспитанием индивидуализма.

Дополнительные школы Г. Кершенштейнера в начале XX в. обеспечивали не только профессионально-техническое обучение, но и вырабатывали навыки выполнения гражданских обязанностей, в результате чего государство получало «готовый продукт» этой воспитательной системы, свободный от низменных влечений и инстинктов, освобожденный от ложных идей и стремлений. В них были значительные положительные стороны: связь с окружающей трудовой жизнью, дифференциация групп учащихся по профессиям, использование наглядных пособий, экскурсий, практических и лабораторных работ.

Нацистская идеология и подготовка молодёжи к военным действиям нанесли ущерб начальному профессиональному образованию, в результате чего профессиональная подготовка рабочих кадров ушла на второй план. После 1945 г. наблюдается тесная взаимосвязь и координация предприятия с профессиональной школой с целью согласования учебных программ, вследствие чего, практическое образование на предприятии стало доминирующим, а учебный материал в профессиональной школе стал ориентироваться на производственное содержание предприятия.

Для развития системы начального профессионального образования Германии большое значение имело разделение единого государства на два (ФРГ и ГДР) с разным общественно-политическим строем. ФРГ развивалась по западному образцу, американцы стремились создать в своей зоне парламентско-демократическую систему [2, с. 45]. Необходимость восстановления экономики страны в послевоенные годы, низкий уровень научно-технической базы учебных заведений, возрастающие требования к общеобразовательной и профессиональной подготовки рабочих кадров привели к значительным изменениям профессионального образования [2, с. 55].

В результате, в ФРГ была восстановлена профессиональная подготовка по дуальной системе, и без изменений принята организационная структура учебных заведений времён Веймарской Республики [2, с. 45]. Большие изменения в начальном профессиональном образовании ФРГ про-

изошли 14 августа 1969 г. после вступления в силу Закона о профессиональном образовании, который базировался на двух компонентах. Первый из них – правовые полномочия промышленных палат, второй – институт государственного признания профессии. Для начального профессионального образования в промышленности, торговле, сельском хозяйстве были закреплены соответствующие структуры как компетентные органы, которые решали вопросы получения профессий – торгово-промышленная, ремесленная, сельскохозяйственная палаты [5, с. 29].

Кроме того, этот закон урегулировал права и обязанности учеников и работодателей, что дало право союзу работодателей, организациям и органам власти разрабатывать производственные учебные программы. Союз работодателей и профсоюзы имели большое влияние на развитие учебных программ для профессиональных школ. Эти учебные программы утверждались не федеральным правительством, а органами власти отдельных федеральных земель посредством юридического акта.

В ходе своего развития профессиональная подготовка рабочих кадров ФРГ сохранила следующие структурные признаки: концентрация на профессии (в зависимости от осваиваемой профессии формировался состав учебной группы); определённое количество часов в неделю отводилось на теоретическую подготовку по профессии; закреплённая в законе обязанность для молодых людей учиться до достижения 18-летнего возраста.

Начальное профессиональное образование в ГДР являлось прерогативой и задачей государства. Теоретическая подготовка учеников проходила в общественных профессиональных школах (*die kommunale Berufsschule*) и заводских профессиональных школах (*die Betriebsberufsschule*), которые являлись ведущей и основной формой профессиональной подготовки квалифицированных рабочих в ГДР и представляли собой альтернативу профессиональной подготовки по дуальной системе [15, с. 71]. В послевоенное время для организации обучения в них были взяты за образец дополнительные профессиональные школы времён Веймарской Республики.

Большая образовательная политика 60-х г., не смотря на идеологические и воспитательные цели, ставившиеся перед профессиональным образованием, позволила выйти системе начального профессионального образования ГДР на новый, более высокий, уровень развития и создать такую структуру профессионального образования, которая гарантировала пополнение квалифицированными рабочими кадрами экономику страны, создавала предпосылки для повышения квалификации, получения среднего и высшего образования. Ключевая роль в данной системе отводилась заводским профессиональным школам.

Профессиональную подготовку рабочих кадров ГДР характеризуют следующие структурные признаки: перенос профессионального образования на промышленное производство, отход от узкой специализации к широкому профессиональному образованию, установление государственного перечня профессий, обязательное посещение занятий в профшколе, согласованность учебных планов и программ по основным профессиям.

Таким образом, для этих двух, ставших независимыми друг от друга государств, было характерно сохранение и совершенствование традиций профессиональной подготовки рабочих кадров времён Веймарской Республики, создание концептуальных основ, системы регулирования, финансирования, которые послужили основой для расцвета начального профессионального образования. На данном этапе произошло формирование современного начального профессионального образования (обучение на предприятии и в профшколе, лидирующее место отведено предприятию, введение различных по срокам программ обучения специалистов в зависимости от уровня требуемой квалификации, обязательное теоретическое обучение в профессиональной школе).

После объединения ФРГ и ГДР начался процесс интеграции двух систем начального профессионального образования [9, с. 537], хотя ещё до объединения двух государств, в ГДР была заложена основа процесса трансформации заводских профессиональных школ в систему профессиональной подготовки рабочих кадров в ФРГ [15, с. 83]. Ещё до 3 октября 1990 г. в ГДР вступили в силу новые правовые основы. Особое значение имел закон «О вступление в силу Закона о профессиональном образовании Федеративной Республики Германии в Германской Демократической Республике» (das Gesetz über die Inkraftsetzung des Berufsbildungsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der Deutschen Demokratischen Republik) от 19 июля 1990 г. [11, с. 907]. Следующий важный документ «Закон о профессиональных школах» (das Gesetz über Berufsschulen) от 19 июля 1990 г., регулирующий задачи, учреждение и финансирование профессиональных школ, опиравшийся на школьные законы федеральных земель [11, с. 919].

Стоит отметить, что в 1990 г. производственной подготовкой занималось приблизительно 30% заводов, в 2003 г. их число составило лишь 23% (примерно 2,1 млн. предприятий) [9, с. 537]. В результате сокращения ассортимента и количества учебных мест, увеличилось количество претендентов на производственное обучение [13, с. 51]. В 1993 г. соотношение учебных мест и заявлений на профессиональную подготовку составило 655.857 к 587.879, в 2004 на 586.374 учебных места претендовали 617.556 молодых человека [13, с. 52]. Из-за нехватки учебных мест многие ожидали своей очереди в течение нескольких лет, в так называемом «списке ожидания» (Warteschleifen). В результате, количество ожидающих достигло 46% от общего количества всех претендентов [13, с. 53].

Наряду с нехваткой учебных мест оставляло желать лучшего и качество профессиональной подготовки. Концентрация внимания на количественном ассортименте учебных мест пренебрегла вопросом качества начального профессионального образования (недостаточное равенство возможностей предприятий и профессиональной школы, большие различия между процессом обучения на предприятиях).

В 90-е годы внимание заострилось и на организационных недостатках профшколы [8, с. 563]. Обычное распределение ролей и обязанностей между профшколой и предприятием, ввиду новых форм организации труда, которые

требовали «ориентации на действие» без разделения на теоретическое и практическое обучение, становилось менее рациональным [12, с. 54]. В результате, некоторые предприятия стали сотрудничать в сфере теоретического обучения со средними профессиональными учебными заведениями [10, с. 537].

Из-за количественных и качественных недостатков профессиональной подготовки рабочих кадров к концу 20 и началу 21 веков наблюдался спад значимости и престижа начального профессионального образования в ФРГ. Согласно статистике, проведённой в федеральных землях Германии, количество желающих получить профессиональную подготовку по дуальной системе в начале 90-х годов сократилось на 20%, в 1995 г. количество учащихся составило 51,2% от общего количества окончивших общеобразовательную школу, в 2000 году – 47,8%, а в 2003 г. достигло наименьшего количества за всю историю начального профессионального образования – 41,1% [7, с. 22]. С 2004 года наблюдается постепенное повышение количества учащихся – 43,3%.

Таким образом, несмотря на целый ряд мер, предназначенных для более успешной трансформации системы начального профессионального образования ГДР и её интеграции в структуру профессиональной подготовки по дуальной системе ФРГ, и схожие черты, разница между ними оказалась слишком значительной.

Объединение ФРГ и ГДР, экономический кризис в ФРГ в 90-х г., приватизация государственных предприятий, участвовавших в процессе профессиональной подготовки рабочих кадров, процесс трансформации заводских профессиональных школ в систему начального профессионального образования ФРГ, нехватка и низкий ассортимент производственных учебных мест, спад значимости профессиональной подготовки рабочих кадров, безработица привели к кризису профессиональной подготовки рабочих кадров по дуальной системе ФРГ (1990–2004 гг.).

Таким образом, на развитие системы начального профессионального образования Германии оказали влияние исторический, политический, педагогический факторы, уровень развития общественного производства и совершенствование его научно-технических основ. Профессиональная подготовка рабочих кадров по дуальной формировалась под влиянием политических, социальных, экономических требований времени, общества, развиваясь вначале из сначала отдельных и независимых друг от друга педагогических систем и позже оформленных в единую – дуальную систему профессиональной подготовки рабочих кадров, которая возникла как социальное партнерство, представляющее собой взаимодействие государства, работодателей, профсоюзов и различных общественных объединений по подготовки высококвалифицированных специалистов в соответствии с потребностями рынка труда.

Можно выделить следующие закономерности совершенствования начального профессионального образования в Германии:

- 1) экономический, общественный и технический прогресс ведут за собой изменения в системе начального профессионального образования;
- 2) политика государства и интересы различных сословий оказывают огромное влияние на развитие системы профессионального образования;
- 3) процессы, происходящие в Европе, такие как интеграция, глобализация и интернационализация оказывают большое влияние на совершенствование системы профессионального образования.

### Библиографический список

1. **Антология** педагогической мысли. Трудовое воспитание [Текст]/ сост. Кузьмин Н. Н.– М., 1989. – Т. 2.– 462 с.
2. **Даурова, Х. М.** Интеграция системы образования бывшей ГДР в общегерманскую систему [Текст]: дисс. канд. пед. Наук / Х. М. Даурова. – Майкоп, 2002.– 169 с.
3. **Мельникова, Л. И.** Начальное профессиональное образование в Германии: историко-структурный анализ [Текст]/ Л. И. Мельникова. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1999. –239 с.
4. **Пискунов, А. И.** Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике 18–20 веков [Текст]/ А. И. Пискунов.– М.: Педагогика, 1976. – 296 с.
5. **Торопов, Д. А.** Обеспечение качества профессионального образования в Германии [Текст]: автореф. дисс. – пед. наук / Д. А. Торопов. – Казань, 2005. –39 с.
6. **Bader, R.** Fachdidaktik Metalltechnik / R. Bader, B. Bonz. – Schneider –Verlag Hohengehren, 2001. – 374 S.
7. **Baethge, M.** Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs / M. Baethge, H. Solga, M. Wieck. – Bonn, 2007. –112 S.
8. **Cortina, S.** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland / S. Cortina, J. Baumert.– Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003.– 905 S.
9. **Cortina, S.** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Auflage. Reinbek b / S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, L. Trommer. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005.– 895 S.
10. **Douillet, J.** Handbuch Kompetenzbox – Methoden zur Eignungsanalyse und Kompetenzentwicklung / J. Douillet, J. Müller, S. Schäfer. – Bamberg, 2004. – 75 S.
11. **Gesetzblatt der DDR I.** veröff. am 13.8.=1990.– №50. –1310 S.
12. **Greinert, W.–D.** Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung / W.–D. Greinert. –Baltmannsweiler: Schneider, 2003.
13. **Nehls, H.** Die Krise der beruflichen Ausbildung und der Ausbildungspakt der Bundesregierung: Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken / H. Nehls // BdWi / fzs. – Marburg, 2005.– Studienheft 3.– S. 51–54.
14. **Reinisch, H.** Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht / H. Reinisch, D. Frommberger // Berufsbildung.– 2001.– № 32. – S. 27–34.
15. **Wehrmeister, F.** Betriebsberufsschulen in der ehemaligen DDR: Die Koordinierung der Berufsausbildung in der Kultusministerkonferenz / K. Illerhaus, F. Wehrmeister.– Bonn, 2005.– S. 71–96.



## РАЗДЕЛ IX

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

УДК 301.085:15

*Ефремкина Ирина Николаевна*

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии, соискатель кафедры прикладной психологии Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, eamdom@yandex.ru, Пенза*

#### **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ ПОДРОСТКОВ**

*Yefremkina Irina Nikolaevna*

*The teacher of faculty of pedagogic and psychology Penza State Technological Academy, the competitor of faculty of applied psychology of the Penza State Pedagogical University named by V. G. Belinsky, eamdom@yandex.ru, Penza*

#### **AGE FEATURES OF TOLERANCE AND ETHNIC STEREOTYPES OF TEENAGERS**

В настоящее время проблема толерантности является предметом исследования целого ряда наук, в том числе и психологической науки, что свидетельствует о серьёзном интересе к ней.

На наш взгляд, в настоящее время проблема толерантности и её антипода – интолерантности, является особенно значимой и актуальной среди подростков и молодежи, что обусловлено ростом межнациональной напряженности и нетерпимости в обществе. Формирование установок толерантного поведения, веротерпимости, миролюбия, конструктивная профилактика различных видов экстремизма имеет для многонациональной России особую актуальность, поскольку становление открытого гражданского общества, продолжение демократических реформ не может осуществляться без консолидации общества.

С точки зрения профилактики этно- и ксенофобии, воспитания толерантности рассматривают проблему А. Г. Асмолов, Б. С. Гершунский, Г. У. Солдатова, Д. И. Фельдштейн, С. Д. Щеколдина, И. М. Юсупов.

С точки зрения вопросов этнопсихологии понятие и проблема толерантности, этнического самосознания, этнических стереотипов рассматривается Ю. В. Арутюняном, Г. Л. Бардиер, Л. М. Дробижевой, Н. М. Лебедевой, В. Ф. Петренко, Г. У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко, Ю. П. Платоновым, В. Ю. Хотинец.

Однако, несмотря на достаточно большое количество работ по проблематике толерантности, исследования касаются в основном ситуаций межнациональной напряженности в различных республиках и регионах России – Северного Кавказа, Тувы, Татарстана, Саха (Якутии), Краснодарского края. Кроме того, исследования проводятся в основном на взрослой выборке. И в

то же время недостаточно исследований, касающихся проблем толерантности, в том числе и этнической, среди подростков, проживающих в центральных регионах России, Поволжье. Поэтому проведённое нами исследование толерантности подростков, проживающих в регионе, где нет выраженных этнических конфликтов, может являться новым и актуальным.

Также, на наш взгляд, остаётся открытым вопрос о проявлениях толерантности-интолерантности у подростков разных возрастных групп

«Толерантность-интолерантность» – это сложный социально-психологический феномен, который помогает понять личность, её отношение прежде всего к миру, себе, её поведение, систему взаимоотношений с миром.

Наше понимание толерантности базируется на подходе Г. У. Солдатовой и Л. А. Шайгеровой, которые рассматривают толерантность как устойчивость, диапазон которой очень широк: от нервно-психической до социально-психологической [9, с. 7]. Нами сделан акцент на социально-психологической устойчивости как устойчивости прежде всего к социальным, этническим различиям.

При этом мы основываемся на точке зрения Г. Л. Бардиер о том, что «методологически верным следует признать изучение толерантности не только в статике, но и в динамике» [2, с. 18].

Учитывая, что периодом интенсивной этносоциализации личности является подростковый возраст, мы полагаем, что изучение «толерантности-интолерантности», направленности этнических стереотипов подростков имеет значение как для профилактики этнической интолерантности, так и для разработки программ коррекции интолерантности.

Поскольку, как отмечает Г. М. Бреслав, в подростковом возрасте (особенно это относится к младшему подростковому возрасту) ещё отсутствуют серьёзные мировоззренческие убеждения и идеалы, вряд ли можно ожидать в этот период устойчивости просоциальной мотивации. А её отсутствие, в свою очередь, делает подростка уязвимым и внушаемым по отношению к негативным эталонам асоциального поведения [3, с. 47], в том числе, по нашему мнению, и интолерантности.

Авторы указывают на такие возрастные особенности толерантности-интолерантности, как эгоцентрические установки сознания, видение мира только через призму своих интересов, что приводит к нежеланию или неумению понять и принять другого. Также отмечается, что у подростков актуализированы многие черты интолерантности – агрессивность в отношении инаковости, непринятие индивидуальности другого, использование себя в качестве идеала [5, с. 51]. Причём в большей степени это относят к младшим подросткам.

А. Г. Асмолов отмечает, что отсутствие у подростков чувства доверия, позитивных ценностных ориентиров нередко приводит к тому, что жестокость, экстремизм становятся социальной нормой, а насилие признаётся как одобряемый способ разрешения всех конфликтов [1, с. 11].

Основная проблема нашего исследования заключается в том, что существует потребность в изучении и определении психологического содержания

понятия толерантности на разных этапах подросткового возраста, но в то же время теория этого вопроса разработана недостаточно.

Целью настоящего исследования являлось выявление особенности толерантности и этнических стереотипов подростков в зависимости от возраста.

Мы предположили, что уровень толерантности, а также направленность этнических стереотипов могут зависеть от возраста подростков и, следовательно, могут обнаружиться различия указанных параметров у подростков разных возрастных групп (12–14 лет и 15–16 лет).

В исследовании принимали участие 200 подростков (100 городских и 100 сельских) в возрасте от 12 до 16 лет.

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой и др. [8];
- 2) методика «Шкала социальной дистанции» в адаптации Л. Г. Почебут [8];
- 3) методика «Диагностический тест отношений» (тест Г. У. Солдатовой) [12];
- 4) методика исследования самоотношения личности (МИС) В. В. Столина [8].

По результатам исследования по опроснику «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой средний индекс толерантности городских подростков 12–14 лет составил 72 балла, подростков 15–16 лет – 83 балла. Средний индекс толерантности сельских подростков 12–14 лет составил 82 балла; подростков 15–16 лет – 88 баллов. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке с использованием t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Различия в индексе толерантности подростков 12–14 и 15–16 лет

| Группы подростков              | Городские 12–14 лет | Городские 15–16 лет | Сельские 12–14 лет | Сельские 15–16 лет |
|--------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| Значения индекса толерантности | 72                  | 82                  | 83                 | 88                 |
| Значения t-критерия Стьюдента  | 2,00 при $p=0,05$   |                     | 2,3 при $p=0,05$   |                    |

Полученные значения t-критерия Стьюдента дают нам основание говорить о более высоком уровне толерантности подростков 15–16 лет, несмотря на то, что все результаты находятся в интервале среднего уровня толерантности. Таким образом, можно говорить о более высоком уровне толерантности подростков 15–16 лет.

Мы полагаем, что одним из условий указанных различий может являться степень сформированности самосознания. Самосознание, как и сознание человека, по мнению С. Л. Рубинштейна, «корнями своими уходит в общественное бытие личности» [10, с. 640]. Самосознание включается как сторона в процесс социального развития личности подростка, в ходе которого подросток не только приобретает жизненный опыт, но и более или менее глубоко переосмысливает жизнь, делает какие-то самостоятельные оценки, ориентируясь прежде всего на собственное мнение.

Понятно, что в большей степени все это свойственно старшим подросткам. Можно предполагать, что подростки 12–14 лет в силу несформированности у них мировоззрения, ориентируются на те оценки «других», которые имеют место в обыденной жизни и которые они усваивают от взрослого окружения.

Неотъемлемым компонентом структуры самосознания является Я-концепция – т. е. система представлений индивида (в данном случае подростка) о самом себе, на основе которой строится его взаимодействие с другими и формируются установки по отношению к другим.

В. В. Столин отмечал, что «самосознание трёхголосо: оно предполагает переживаемое отношение к себе, отношение к другому человеку и воспринимаемое (или ожидаемое) отношение другого» [13, с. 103].

Для проверки данного предположения мы использовали методику исследования самоотношения личности В. В. Столина. Данная методика позволяет выявить два структурных компонента доминирующих отношений: отношение к себе и косвенно – к другим.

Полученные нами по данной методике результаты были подвергнуты корреляционному анализу при помощи коэффициента корреляции Пирсона. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – **Взаимосвязь толерантности и самоотношения**

| Шкалы<br>Группы     | Открытость  | Самоуверенность | Саморуководство | Зеркальное «Я» | Самоценность | Самопринятие | Самопривязанность | Конфликтность | Самообвинение |
|---------------------|-------------|-----------------|-----------------|----------------|--------------|--------------|-------------------|---------------|---------------|
| Подростки 12–14 лет | 0,39        | 0,45            | 0,5             | 0,23           | 0,39         | 0,64         | 0,37              | 0,45          | 0,47          |
| Подростки 15–16 лет | <b>0,76</b> | <b>0,65</b>     | <b>0,67</b>     | 0,51           | <b>0,62</b>  | <b>0,66</b>  | 0,55              | 0,56          | 0,56          |

Корреляция толерантности и шкал самоотношения во всех группах положительная, что говорит о связи толерантности и самоотношения в личности подростка. Но при этом также можно отметить, что по многим шкалам коэффициент корреляции выше именно в группе 15–16-летних подростков.

Наибольшие значения коэффициент корреляции принимает в группе подростков 15–16 лет по шкале открытости или внутренней честности ( $r=0,76$ ).

В этом случае мы можем предполагать, что наличие у старших подростков достаточно глубокого осознания своего «Я», рефлексивности помогает им через лучшее понимание своего «Я» лучше понимать других.

Высокие значения корреляции по шкале самоуверенности (уверенности в себе) также позволяют предположить, что представление о себе как самостоятельном, надёжном человеке, которому есть за что себя уважать, способствует формированию подобного отношения по отношению к другому ( $r=0,65$ ).

Близкое значение ( $r=0,66$ ) принимает также по шкале самопринятия. Видимо, согласие с самим собой, эмоциональное, безусловное принятие себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками тоже способствует и принятию других такими как они есть, с их недостатками. Данный вывод согласуется с теорией этнической идентичности: так же как позитивная этническая идентичность является основой для формирования толерантности, так и принятие себя становится основой для принятия другого.

Также можно отметить высокие значения корреляции по шкале саморукводства ( $r=0,67$ ). Конструкт, лежащий в основе шкалы, близок по содержанию к психологической переменной, которую называют локус контроля. Можно предполагать, что, поскольку старшие подростки переживают свое собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий его личность и жизнедеятельность, считают, что их судьба находится в их собственных руках, то и обвинять других в своих неудачах (будь то одноклассники, родные, друзья или люди иных национальностей, вероисповедания) они менее склонны.

Кроме того, высокие значения корреляция ( $r=0,62$ ) принимает также по шкале самооценности. В этом случае тоже можно предполагать, что старшие подростки, ощущая ценность собственной личности, более толерантно подходят к оценке личности других.

Мы можем сделать вывод о том, что существуют возрастные особенности толерантности, связанные с уровнем сформированности самосознания. Иными словами, можно предполагать, что одним из условий формирования «толерантности–интолерантности» выступает уровень развития самосознания.

Данный вывод не противоречит взглядам Л. С. Выготского, который отмечал, что возникновение самосознания означает переход к новому типу, новому принципу развития: у человека появляется возможность саморазвития (сознательного, осмысленного управления собственным развитием), «самооформления» [4, с. 229–230].

О том же говорят В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, что самосознание предполагает самоконтроль и саморегуляцию [11, с. 128].

Наш вывод также согласуется и с выводами В. В. Столина, который отмечал, что форма самопринятия, соответствующая наиболее развитой личности, предполагает отношение к себе с симпатией и уважением, такое же отношение к другому (отличному) и ожидание взаимной симпатии и уважения от него [13, с. 150].

Данный вывод также подтверждается точкой зрения В. С. Мерлина, который отмечал, что в зависимости от того, как человек нравственно оценивает свои собственные свойства, находится и его оценка нравственных свойств окружающих людей. Самооценка на каждом конкретном этапе формирования этнического самосознания отражает уровень развития социально-нравственного отношения к себе, к своей этносоциальной группе и к иноэтническим образованиям [7, с. 102].

Для измерения эмоционально-психологической установки подростков на национальный изоляционизм (обособленность) либо межнациональную интеграцию мы использовали шкалу социальной дистанции, которая отражает определенную психологическую готовность к сближению или, наоборот, отмежеванию от представителей другой национальности, этнической группы независимо от их личностных качеств, достоинств и недостатков. Ответы респондентов дают возможность определить социальную дистанцию, которую они хотели бы сохранить между собой и представителями той или иной этнической группы, национальности.

Полученные по данной методике результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Индекс социальной дистанции по отношению к представителям разных национальностей (шкала 1–7 баллов)

| Национальности                                  | Группы                        |                               |                              |                              |
|---|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|   | Городские подростки 12–14 лет | Городские подростки 15–16 лет | Сельские подростки 12–14 лет | Сельские подростки 15–16 лет |
| Цыгане  | 6,3                           | 1,6                           | 3,7                          | 1,8                          |
| Чеченцы   | 4,5                           | 0,5                           | 3,75                         | 0,46                         |
| Азербайджанцы                                   | 1,4                           | 0,8                           | 2,3                          | 0,8                          |
| Армяне  | 1,9                           | 0,5                           | 0,35                         | –                            |
| Украинцы  | 0,5                           | –                             | 1,65                         | 0,4                          |
| Таджики   | 0,8                           | 0,9                           | 1,55                         | 0,86                         |
| Эстонцы   | 0,9                           | 0,5                           | 2,6                          | 0,4                          |
| Евреи   | 0,5                           | 0,5                           | 2,3                          | 0,4                          |
| Интегральный индекс национальной обособленности | 2,1                           | 0,66                          | 2,275                        | 0,64                         |

Данные, представленные в таблице, с одной стороны, позволяют сделать вывод о готовности подростков всех групп к сближению с представителями других национальностей и этнических групп, поскольку интегральный индекс национальной обособленности невелик. Однако следует отметить, что подростки 12–14 лет, как городские (в особенности), так и сельские, наиболее дистанцируются от представителей цыган и чеченцев.

Можно предполагать, что подростки дистанцируются, главным образом, от представителей тех этносов, о которых они знают скорее понаслышке, например из средств массовой информации, а не из личного опыта (цыгане), а также тех из них, кто принадлежит к народу, вовлеченному так или иначе в межнациональный конфликт (чеченцы).

Мы полагаем, что причины этого не всегда следует искать в этнической нетерпимости данных подростков, а их можно усматривать в этнических стереотипах, зачастую формирующихся вследствие отсутствия реальных контактов с представителями других этнических групп, что часто обуславливается их этнической замкнутостью, изолированностью. Мы согласны с точкой зрения авторов теории интегральной воспринимаемой угрозы

У. Стефан и К. Стефан, которые отмечают, что на создание негативного отношения к представителям аутгрупп помимо реального конфликта могут влиять другие субъективные факторы, в частности, уровень знаний о членах аутгрупп [цит. по: 6, с. 52–53].

Так, проводимые беседы показали, что многие из городских подростков ни разу не контактировали с представителями других этнических групп и всю информацию о них получают из средств массовой информации и от взрослых. Для сельских же подростков среда является этноконтактной, поскольку в районе, в котором проводилось исследование, за последние два десятилетия поселились представители самых различных национальностей и этнических групп (армяне, цыгане, азербайджанцы, таджики).

Контент-анализ публикаций в прессе показывает, что часто встречаются небольшие заметки-сводки о результатах деятельности правоохранительных органов, где одну из главных ролей играют преступники – цыгане (и/или представители народностей Кавказа). Согласно этим материалам цыгане, представители народностей Кавказа занимаются воровством, наркобизнесом, попрошайничеством и т. д. Главное отличие этих заметок – употребление вместо имён злоумышленников или нейтрального слова «преступник» просто слов «цыгане», «лица кавказской национальности». В этом случае указание национальности преступника способствует закреплению стереотипа «чего же ещё от них ждать» и вряд ли благоприятствует мирным взаимоотношениям. Конечно, этнические сообщества в результате замкнутости могут превращаться в преступное сообщество, и в данном случае негативные черты переносятся на всю нацию. И дети становятся жертвой таких установок.

Пензенская область может считаться поликультурным регионом с длительным периодом совместного сосуществования этнических групп (прежде всего, татары, мордва, чуваша). Н. М. Лебедева и А. Н. Татарко отмечают, что в таком регионе преобладают интегративные процессы, существуют так называемые надэтнические общности регионального типа, несущие в себе некий «сплав» культурных особенностей населяющих их этнических групп: знание языков, элементов традиционных культур, обычаев и норм поведения. Для таких регионов характерны высокий уровень базовой этнической толерантности и отсутствие серьезных межэтнических конфликтов [6, с. 51–65]. Однако в последнее время поликультурность региона несколько меняет характер вследствие миграции групп с менее знакомой культурой, что может приводить к поискам межгруппового баланса, понимаемого каждой группой по-своему.

Для исследования стереотипов нами была использована методика «Диагностический тест отношений» Г. У. Солдатовой.

Данный тест позволяет измерить такие параметры этнического стереотипа, как амбивалентность, выраженность и направленность. Эти параметры являются содержательными характеристиками этнических стереотипов, измерениями их «образности». Количественные показатели параметров рассматриваются как эмпирические индикаторы эмоционально-оценочного компонента этнического стереотипа [12, с. 44].

Анализ результатов применения указанной методики не позволяет делать вывод о существовании достоверных различий между интенсивностью (выраженностью) и эмоциональной направленностью этнических стереотипов подростков 12–14 и 15–16 лет. Можно лишь говорить о том, что указанные параметры этнических стереотипов носят негативный характер у городских подростков 12–14 и 15–16 лет, тогда как эти же параметры носят позитивный характер у сельских подростков обеих возрастных групп. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Коэффициенты выраженности и направленности этнических стереотипов подростков

| Коэффициенты   | Группы                        |                               |                              |                              |
|--|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|  | Городские подростки 12–14 лет | Городские подростки 15–16 лет | Сельские подростки 12–14 лет | Сельские подростки 15–16 лет |
| Коэффициент выраженности стереотипа в отношении ингруппы (S1)                        | 0,25                          | 0,18                          | 0,23                         | 0,28                         |
| Коэффициент выраженности стереотипа в отношении аутгруппы (S2)                       | –0,23                         | –0,12                         | 0,15                         | 0,16                         |
| Коэффициент общей эмоциональной направленности стереотипа в отношении ингруппы (D1)  | 0,28                          | 0,22                          | 0,29                         | 0,27                         |
| Коэффициент общей эмоциональной направленности стереотипа в отношении аутгруппы (D2) | –0,25                         | –0,18                         | 0,16                         | 0,19                         |

Как можно видеть из таблицы, все опрошенные подростки характеризуются позитивной интенсивностью и эмоциональной направленностью автостереотипа, что свидетельствует о том, что подростки в целом обладают позитивной идентичностью. Если подросток, с одной стороны, характеризуется позитивной идентичностью, а с другой, этнической интолерантностью, то это дает основание полагать, что именно на основе позитивной идентичности возможно формирование и развитие толерантности.

Однако при этом можно проследить некоторую тенденцию к уменьшению негативной интенсивности и негативной эмоциональной направленности этнического стереотипа городских 15–16-летних подростков по сравнению с 12–14-летними.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

1. Толерантность и этнические стереотипы обнаруживают связь с возрастом. Подростки 15–16 лет проявляют большую толерантность.

2. Степень психологического принятия «других» у подростков 15–16 лет возрастает.



3. Существует тенденция к уменьшению негативной интенсивности и негативной эмоциональной направленности этнического стереотипа городских 15–16-летних подростков по сравнению с 12–14-летними.

4. Выявленные различия можно объяснить уровнем сформированности самосознания: наличие у старших подростков достаточно глубокого осознания своего «Я», рефлексивности помогает им через лучшее понимание своего «Я» лучше понимать других; согласие с самим собой, эмоциональное, безусловное принятие себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками тоже способствует и принятию других такими, как они есть, с их недостатками; старшие подростки, ощущая ценность собственной личности, более толерантно подходят к оценке личности других. Данный вывод согласуется с теорией этнической идентичности: так же как позитивная этническая идентичность является основой для формирования толерантности, так и принятие себя может стать основой для принятия другого.

### Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности [Текст]/ А. Г. Асмолов. // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 11–13.
2. **Бардиер, Г. Л.** Социальная психология толерантности. [Текст]/ Г. Л. Бардиер. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005.
3. **Бреслав, Г. М.** Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. [Текст]/ Г. М. Бреслав. – М.: Наука, 1991.
4. **Выготский, Л. С.** Педология подростка [Текст]/ Л. С. Выготский // Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
5. **Зайдман, И. Н.** Технология терапевтической дидактики в аспекте формирования толерантности подростков [Текст]/ И. Н. Зайдман, Л. Б. Можейкина// Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 50–59.
6. **Лебедева, Н. М.** Этническая идентичность, статус группы и тип расселения как факторы межгрупповой интолерантности [Текст]/ Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко // Психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 51–65.
7. **Мерлин, В. С.** Структура личности: характер, способности, самосознание: Учебное пособие к спецкурсу [Текст]/ В. С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1990.
8. **Платонов, Ю. П.** Основы этнической психологии. [Текст]/ Ю. П. Платонов. – СПб.: Речь, 2003.
9. **Психодиагностика** толерантности личности.[Текст]/ Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008.
10. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002.
11. **Слободчиков, В. И.** Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст]/ В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: «ШКОЛА–ПРЕСС», 1995.
12. **Солдатова, Г. У.** Опыт эмпирического исследования этнических стереотипов [Текст]/ Г. У. Солдатова // Психологический журнал. – 1986. – № 2. С. 41–50.
13. **Столин, В. В.** Самосознание личности [Текст]/ В. В. Столин. – М.: Издательство Московского университета, 1983.

## РАЗДЕЛ X

# КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 37

***Нарзулаев Сулейман Батырович***

*Доктор медицинских наук, профессор, Томский государственный педагогический университет, schuklowa@yandex.ru, Томск*

***Данилова Тамара Батыровна***

*Кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, schuklowa@yandex.ru, Томск*

***Шуклова Людмила Анатольевна***

*Учитель МОУ «Богашёвская СОШ», Томская область, Томский район, schuklowa@yandex.ru, Томск*

### ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

---

***Narsulaev Sulejman Batirovich***

*Doctor of medical sciences, professor of Tomsk Pedagogical University, schuklowa@yandex.ru, Tomsk*

***Danilova Tamara Batirovna***

*Candidate of pedagogical sciences, Tomsk Pedagogical University, schuklowa@yandex.ru, Tomsk*

***Shuklova Ljudmila Anatoljevna***

*Teacher of school Tomsky region Bogashovo secondary school, schuklowa@yandex.ru, Tomsk*

### IN THE CENTRE OF ATTENTION OF THE AUTHORS OF THIS ARTICLE IS THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE EDUCATION

Важнейшей задачей модернизации образования является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Реализация данной цели предполагает решение одной из приоритетных задач: создание системы образовательных услуг, позволяющих каждому ребёнку удовлетворить свою потребность в развитии и получении адекватного уровню своего развития образования независимо от социального положения, расовой или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей. В связи с этим Саламанская декларация отмечает, что школам необходимо изыскивать пути успешного обучения всех де-

тей, включая детей, имеющих «невыгодные» стартовые условия [6]. Среди них особое место занимают дети особыми образовательными потребностями и дети с ограниченными возможностями здоровья. Именно в этой связи возникла концепция инклюзивной школы. На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием всей общественности. Не случайно 2009 г. объявлен Годом равных возможностей, значит, признание данной проблемы осуществляется на государственном уровне.

Практика показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация общеобразовательного учреждения, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. Чем больше партнеров у образовательного учреждения, тем более успешным будет ученик.

На первом этапе становления модели включённого, или инклюзивного обучения и воспитания, наиболее актуальными являются следующие направления:

- более широкое освещение целей, задач, основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации;
- подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей;
- переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребёнка.

Исследование возможностей системы инклюзивного образования позволяет выявить не только привлекательные стороны инклюзии: дети с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья чувствуют себя не изолированно, а для интеллектуально достаточных детей это возможность стать толерантными, отзывчивыми и милосердными, но и ряд веских аргументов, позволяющих критически рассматривать проблему инклюзии [2; 4]:

- правовое и юридическое обеспечение (имеются лишь документы общего характера, отражающие взгляд на то, каким должно быть положение в обществе и государстве лиц с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья: Декларация прав ребенка, Декларация о правах умственно отсталых, Декларация о правах инвалидов, Конвенция о правах ребенка);
- на современном этапе система инклюзии не может быть рассчитана абсолютно на всех, какая-то часть детей с нарушениями в развитии пока не может быть интегрирована в систему общего образования;
- в школах отсутствуют необходимые методики, программы, в полной мере обеспечивающие коррекцию, компенсацию и развитие детей, имеющих проблемы в развитии.

Тем не менее, включенного (инклюзивное) образование – это реальная возможность оказать ребёнку, имеющему отклонения в развитии, необходимую психолого-педагогическую помощь (особенно в условиях сельской местности). Это естественная, а иногда просто вынужденная в силу разных обстоятельств интеграция данной категории детей в среду здоровых сверстников. Причины могут быть следующие:

- отсутствие специальных (коррекционных) учреждений;
- их отдалённость от проживания ребёнка;
- нежелание родителей обучать ребёнка в специальном учреждении.

*Анализ современного состояния проблемы инклюзивного образования позволяет выделить ряд вопросов, требующих решения [1; 3; 5]:*

1. Одним из необходимых моментов организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзии является динамическое наблюдение за продвижением каждого ребёнка, построение индивидуального образовательного маршрута, основанного на знании психологических, биологических и социальных особенностей развития ребенка. Следовательно, процесс обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья должен сопровождаться комплексной социально-психолого-педагогической диагностикой, которую призваны осуществлять школьный психолог, логопед, социальный педагог и учитель. Однако на практике кадровые возможности школы не всегда удовлетворяют необходимым требованиям, предъявляемым к диагностической деятельности, поэтому в большинстве случаев все диагностические процедуры выполняет ведущий учитель, для которого сама возможность получения необходимой информации о процессе развития ребёнка на разных его этапах и её фиксация достаточно проблематична, так как не обозначен комплекс необходимых и доступных для простого учителя диагностических процедур и форма регистрации полученных данных.

2. Инклюзивное образование предполагает овладение ребенком теми знаниями, умениями навыками и в те же сроки, что и нормально развивающиеся дети, в соответствии с существующими государственными образовательными стандартами. При этом содержание существующих образовательных стандартов не ориентировано на реальные потребности и возможности детей с различными проблемами в развитии. Решением вопроса стандартов, возможно, будет являться разработка адаптированных коррекционных программ, на основе принципа единства диагностики и коррекции, учета актуальной зоны развития и максимальной активизации зоны ближайшего развития учащихся, что обеспечит реальную возможность индивидуально-подхода, оказание помощи каждому ученику с проблемами в развитии, как на этапе сообщения новых знаний, так и на этапе их закрепления и самостоятельного применения.

3. Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке учителя с базовым уровнем знаний (под базовым компонентом мы понимаем профессиональную педа-

гогическую подготовку), которых сегодня недостаточно для эффективной работы с детьми указанной категории.

4. Несомненно, одним из факторов, определяющих эффективность учебно-воспитательного процесса детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, является работа с семьями учащихся, относящихся к категории высокого социального риска.

Данный аспект деятельности учителя наиболее актуальным становится в условиях сельской школы. Обусловлено это отсутствием на территории села диагностико-консультативных пунктов, осуществляющих комплексную психолого-педагогическую помощь семьям, воспитывающим ребёнка с отклонениями в развитии; специальных коррекционных образовательных учреждений.

Решение указанных вопросов связано с построением эффективной системы психолого-педагогического сопровождения, позволяющей решать проблемы развития и обучения детей с особыми образовательными потребностями и с ограниченными возможностями здоровья внутри образовательной среды учреждения. Такая система сопровождения выступает и как комплексная технология, и как особая культура поддержки и помощи ребёнку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

*Основные этапы сопровождения:*

**I. Диагностический.** Целью данного этапа является осознание сути проблемы, её носителей и потенциальных возможностей решения. Инновационный характер диагностики в условиях инклюзивного образования выражен, прежде всего, в комплексности и этапности диагностических процедур.

1. Психолого-медико-педагогическая комиссия.
2. Диагностическое сопровождение в условиях образовательного учреждения: (диагностика субъективного опыта; диагностика эмоционально-волевой и познавательной сфер; диагностика эффективности реализации на практике коррекционных программ; диагностика эффективности всей системы сопровождения).

Полученные результаты проведённого исследования являются отправной точкой в разработке индивидуального образовательного маршрута и траектории развития каждого обучающегося. Способ построения маршрута и траектории, по нашему мнению, должен характеризовать особенности обучения и развития ребёнка на протяжении определённого времени, т. е. носить пролонгированный характер. Следовательно основная сущность построения индивидуального образовательного маршрута и траектории развития каждого обучающегося состоит именно в том, что они отражают процесс изменения в развитии и обучении ребёнка.

**II. Содержательный.** Сегодня в системе психолого-педагогического сопровождения наряду с традиционными видами деятельности (профилактика, консультирование, развивающая и коррекционная работа, психологи-

ческое просвещение и образование...) реализуется такое направление, как разработка коррекционных программ, которые в условиях инклюзивного образования должны быть ориентированы на различные адресные группы: обучающихся, родителей обучающихся, педагогов и выполнять при этом не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую и коррекционную функции.

С учётом психофизиологических и личностных особенностей обучающихся с проблемами в развитии целесообразно разработать программы, направленные на развитие их познавательных процессов; эмоционально-волевой, когнитивной и коммуникативной сфер.

Цель разработки программы для родителей обучающихся – оказание помощи семье в преодолении трудностей в воспитании и обучении детей, имеющих проблемы в развитии; в расширении знаний родителей о возрастных и индивидуальных особенностях своих детей. Основные этапы программы:

- определение основных направлений работы с семьями группы «риска»: изучение семьи обучающегося; психолого-педагогическое просвещение родителей; вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс; социально-медицинское сопровождение семьи;

- процедура изучения семьи ребёнка и факторов, влияющих на его социальную адаптацию (анализ полученных данных может быть представлен следующими аспектами исследования: тип семьи, отношения в семье, стиль воспитания);

- использование диагностических данных в процессе реализации основных направлений программы.

Реализация основных направлений программы для педагогов должна способствовать повышению уровня профессиональной компетентности учителя в вопросах обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями и с ограниченными возможностями здоровья, т. к. система традиционной вузовской подготовки и система кратковременной курсовой подготовки, ориентированная на данную тематику, даёт педагогам, в основном, общее представление о проблемах данной категории детей. Основные этапы реализации программы:

- Создание инициативной группы, готовой оказать теоретическую и практическую помощь педагогам, работающим в условиях инклюзивного образования.

Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется не только учителем, а целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве. В развитии инклюзивного образовательного пространства сегодня участвуют учителя начальных классов, учителя-предметники, логопеды, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, инструктор по ЛФК, воспитатели, педагоги дополнительного образования и тьюторы.

- Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и воспитания детей со специальными потребностями и

с ограниченными возможностями здоровья через систему самообразования, взаимобучения и прохождения курсов повышения квалификации. Сотрудничество педагогов общеобразовательной школы с коллегами из специальных школ (если такие имеются) или со специалистами методических центров, занимающихся вопросами коррекционной школы, делает модель инклюзивного образования жизнеспособной и результативной, т. к. налаженное взаимодействие между специалистами учреждений различных типов способствует лучшему пониманию проблем детского отклоняющегося развития.

– Организация и проведение мероприятий консультативно-обучающего характера по отношению к педагогам, работающим с детьми со специальными потребностями и с ограниченными возможностями здоровья; презентация педагогического опыта.

Для изменения стереотипов, а далее и профессиональной позиции учителя в инклюзивном пространстве большую роль играют семинары, тренинги, междисциплинарные консилиумы, психолого-педагогические практикумы, педагогические мастерские, мастер-классы. Проведение открытых мероприятий педагогами инклюзивных образовательных учреждений позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности.

**III. Рефлексивный** – период осмысления результатов деятельности по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении отдельной проблемы или стартовым в проектировании методов предупреждения и коррекции массовых проблем.

При изучении эффективности могут быть использованы следующие критерии:

- мотивационный (наличие положительной мотивации к учению);
- учебный (контроль качества обучения);
- социальный (степень социальной адаптации детей, имеющих проблемы в развитии).

Результатом распространения инклюзивной модели обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями и с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, должны стать:

- развитие способностей ребёнка и компенсация особых потребностей;
- создание системы поддержки «включённого ребёнка в процессе образования;
- ориентация на «функциональную норму» при организации обучения;
- активное вовлечение родителей в ход воспитания и обучения их детей.

### Библиографический список

1. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями [Текст] /Д. В. Зайцев, // Социологические исследования.– 2004.– № 7.– С. 127–132.
2. Зарецкий, В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме [Текст]/ В. К. Зарецкий. // Психологическая наука и образование.– 2005.– № 1.– С. 83–95.

3. **Интегрированное обучение** детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст]/ Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
4. **Малофеев, Н. Н.** Специальное образование в меняющемся мире. Европа [Текст]: учебное пособие для студентов пед. вузов./ Н. Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009.
5. **Психолого-педагогические инновации** в коррекционных классах: диагностика, рекомендации, разработки уроков и внеклассных занятий [Текст]/ авт.-сост. Т. Н. Гордеюк, Л. И. Егошкина; под ред. проф. Ю. В. Егошкина. – Волгоград: Учитель, 2009.
6. **Саламанкская декларация** и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года // <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>.

УДК 371.0

**Безрукова Ольга Александровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Московского городского педагогического университета, Москва*

**Хорошавина Екатерина Владимировна**

*Аспирантка кафедры логопедии Московского городского педагогического университета, horek-ek@yandex.ru, Москва*

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ  
СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПЕРВИЧНОЙ  
И ВТОРИЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**

**Bezrukova Olga Alexandrovna**

*The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of logopedics Moscow City Pedagogical University, Moscow*

**Khoroshavina Ekaterina Vladimirovna**

*The post-graduate student of chair of logopedics Moscow City Pedagogical University, horek-ek@yandex.ru, Moscow*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MATURITY LEVEL  
OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH A PRIMARY  
AND SECONDARY SPEECH PATHOLOGY**

Одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед педагогами специализированных дошкольных учреждений, является разработка моделей, методик и технологий работы с детьми, нарушения речи которых носят системный характер. Описывая эти нарушения, специалисты подчеркивают многообразие их проявления во всех звеньях и на всех уровнях речезыкового механиз-



ма. В качестве ведущего системообразующего звена в речевом патоненезе называются трудности усвоения языковых средств (в первую очередь лексических и грамматических), лежащих в основе коммуникативной недостаточности.

В силу своей распространенности и полиморфности проявлений системные нарушения речи привлекают все больше внимания со стороны специалистов, деятельность которых связана с обучением языку (как родному, так и иностранному) и развитием/коррекцией речи детей дошкольного и младшего школьного возраста: логопедов, педагогов дошкольных учреждений, школьных учителей и др. Системные нарушения речи являются наиболее частой причиной школьной неуспеваемости, в первую очередь по родному языку. Известно, что без специализированной логопедической помощи дети, имеющие системные нарушения речи, усвоить родной язык как средство общения не могут.

Системные нарушения речи могут проявляться как первичный дефект (например, общее недоразвитие речи (ОНР)), а могут являться вторичным дефектом по отношению к основной форме общепсихического дизонтогенеза (например, при задержке психического развития (ЗПР), умственной отсталости (олигофрении), эпилепсии, генетических заболеваний) и др.

Среди детей дошкольного и младшего школьного возраста системные нарушения речи наиболее часто проявляются либо как первичная форма речевой патологии (ОНР), либо как вторичный дефект при ЗПР. Достаточно часто дети с ОНР и ЗПР попадают в одну группу дошкольного учреждения на основе общности внешних речезыковых проявлений.

Система оказания логопедической помощи детям с ОНР в нашей стране имеет давнюю историю. В детских садах созданы логопедические группы, работающие по специальной программе, в школе – логопедические пункты. К сожалению речезыковая реабилитация детей с ЗПР организована несколько хуже. В настоящее время детские сады для детей с ЗПР имеют программы коррекционной работы, в которых достаточно подробно представлены разделы по ознакомлению с окружающим миром, с художественной литературой, по подготовке к обучению грамоте, по развитию элементарных математических представлений, сенсорному развитию. Однако часть программы, посвященная развитию (коррекции) речи ребенка с ЗПР требует серьезной доработки. В частности, особого внимания требует раздел, содержанием которого является обучение родному языку как базовой составляющей коммуникативной компетенции и социальной адаптации ребенка с ЗПР. Часто на практике логопеды, работающие с детьми, страдающими этой формой речевой патологии, применяют технологии, разработанные для детей с речевой патологией первичного характера. На современном уровне развития дефектологии такой подход уже не может удовлетворить профессионалов.

Безусловно, в речезыковом дефекте детей с ОНР и ЗПР много общего, однако есть и принципиальные различия. Эффективность логопедической работы, несомненно, повысится, если и в программном содержании и, что

не менее важно, в разработке частных методик и технологий логопедической работы будет учитываться речевой этиопатогенез и специфика речевых трудностей детей с ОНР и ЗПР.

В настоящее время накоплен большой эмпирический материал, свидетельствующий о том, что речь ребенка с ЗПР имеет свои специфические особенности, обусловленные ведущим (первичным) дефектом общепсихического развития (Н. Ю. Борякова, Р. Д. Триггер, А. О. Дробинская, У. В. Ульяновская). Традиционный подход к диагностике и коррекции нарушений речи у детей с ЗПР (его можно назвать собственно лингвистическим) не позволяет эффективно решать проблему преодоления речевых затруднений у данной категории детей, так как основным методом при таком подходе является анализ «формы» без должного внимания анализу «содержания». А ведь у детей с ЗПР в первую очередь страдает именно содержательная (смысловая) сторона речи. Трудности оперирования смысловой информацией, представленной в вербальной форме, негативно отражаются на коммуникации (возможности понимать и передавать информацию другим), что в свою очередь неизбежно влечет за собой социокультурную дезадаптацию.

Оценка речевых возможностей ребенка (в особенности ребенка с ЗПР) должна оцениваться по двум основным параметрам: ее внешнего фонетического оформления (произносительная сторона речи) и ее глубинного, содержательного наполнения (смысловая сторона речи). Следует подчеркнуть, что второй параметр признается большинством специалистов основным, ведущим. Поэтому помимо чисто языкового аспекта (в традиционном лингвистическом смысле) предметом пристального внимания при изучении и коррекции речевых трудностей детей с ЗПР становится аспект когнитивный, связанный со смыслом, который кодируется с помощью языковых средств.

Современный уровень развития логопедической науки позволяет подойти к исследованию и коррекции речи детей, имеющих системные нарушения речи с позиции междисциплинарного подхода, смещающего акценты в методологии с чисто лингвистических на психолингвистические и нейропсихологические. Именно при таком подходе в центре внимания логопеда, работающего с ребенком, имеющим системные нарушения речи, становится смысловой аспект речи, непосредственно связанный с глубинными процессами речеобразования. Именно такой подход признается большинством представителей логопедической науки как наиболее перспективный, так как позволяет решать самые актуальные проблемы, стоящие перед практикой, с позиции современных научных взглядов на эту проблему.

Существует противоречие между признанием большинством специалистов в области патологии речи языкового дефекта ведущим, этиопатогенетическим фактором при системных нарушениях речи и традиционной логопедической практикой, в которой не уделяется должного внимания обучению языку детей дошкольного возраста на системной основе с учетом специфики усвоения родного языка детьми этого возраста.

Широко распространенные исследовательские материалы, используе-

мые в логопедической практике, не позволяют провести диагностику, а в дальнейшем и коррекцию речи детей, строго придерживаясь возрастного критерия, с учетом специфики речезыкового дефекта конкретного ребенка, что, безусловно, негативно отражается на качестве коррекционно-развивающей работы в целом.

С целью изучения специфических особенностей речезыкового дефекта у детей 4–5, 5–6 и 6–7 летнего возраста с первичной (ОНР) и вторичной (при ЗПР) речевой патологией нами было предпринято исследование речи детей, зачисленных в специализированные детские сады компенсирующего вида.

Исследовательская работа проводилась на базе государственных образовательных учреждений ДООУ №№ 1153, 1703 ЮУО г. Москвы. В эксперименте принимали участие 66 детей. Из них 33 ребенка, зачисленных в детский сад для детей с ОНР, 33 ребенка для детей с ЗПР. В каждую возрастную группу взяли по 11 детей. При обработке экспериментальных данных были исключены результаты обследования 17 детей, так как по данным их медицинской документации обнаружились факты, которые, на наш взгляд, могут негативно повлиять на чистоту эксперимента. Всего обследованию подверглись 83 ребенка.

Цель первого этапа экспериментальной работы заключалась в определении уровня и изучении специфики речезыкового развития детей с ЗПР и ОНР.

Изучение речи детей проводилось по методике О. А. Безруковой – О. Н. Каленковой (О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова «Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста», М., 2008) как наиболее релевантной задачам нашего экспериментального исследования. Согласно этой методике для определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста речь ребенка дошкольного возраста оценивалась по совокупности таких параметров, как:

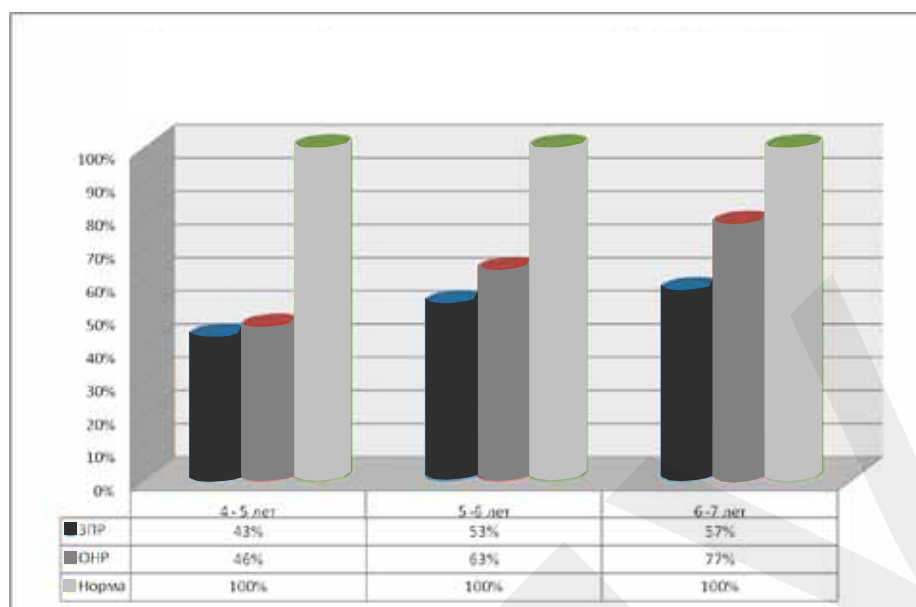
- сформированность лексической системности;
- сформированность грамматической компетенции;
- сформированность фонологической компетенции.

В качестве дополнительных параметров были взяты:

- знания об окружающем мире;
- состояние вербальной памяти, словесно-логического мышления и речевого внимания (так называемая психологическая база речи).

Диагностический материал (лексический, грамматический, фонологический) в данной методике распределен на основе возрастного критерия: 4–5 лет, 5–6 лет и 6–7 лет. Кроме того, эта методика позволяет учесть и оценить различные виды речевой деятельности: как продуктивные – говорение, так и репродуктивные – аудирование.

Сводные показатели общего уровня речевого развития свидетельствуют, что возрастной аспект является значимым при сопоставлении речезыкового развития детей с ОНР и ЗПР (рис. 1).



**Рисунок 1 – Результаты обследования речи детей с ОНР и ЗПР (общий уровень речевого развития) в %**

Так, например, в возрасте 4–5 лет общий уровень речевого развития ребенка с ОНР практически не отличается от уровня речевого развития ребенка с ЗПР (разница в 3%). Однако с возрастом ситуация меняется: в 5–6 лет эта разница составляет уже 10% в пользу ОНР, а в 6–7 лет – 20%. По отношению к норме речевое развитие ребенка 4–5 лет как с ОНР, так и с ЗПР не дотягивает и до половины – 46% и 43% соответственно. В возрасте 5–6 лет у ребенка с ОНР – 63%, а у ребенка с ЗПР – 53%. В дошкольный период 6–7 лет речевое развитие у ребенка с ОНР – 77% (фактически 2/3), а у ребенка с ЗПР чуть больше половины – 57%.

Не будем забывать о том, что это дети, с которыми проводится планомерная целенаправленная работа в специализированном учреждении.

Еще более показательными являются данные, позволяющие проанализировать состояние таких параметров как: состояние лексикона, сформированность грамматической и фонологической компетенции; знания об окружающем мире; состояние вербальной памяти, словесно-логического мышления и речевого внимания.

Сводные результаты обследования речи детей по этим параметрам наглядно представлены на диаграммах (рис. 2, 3, 4).

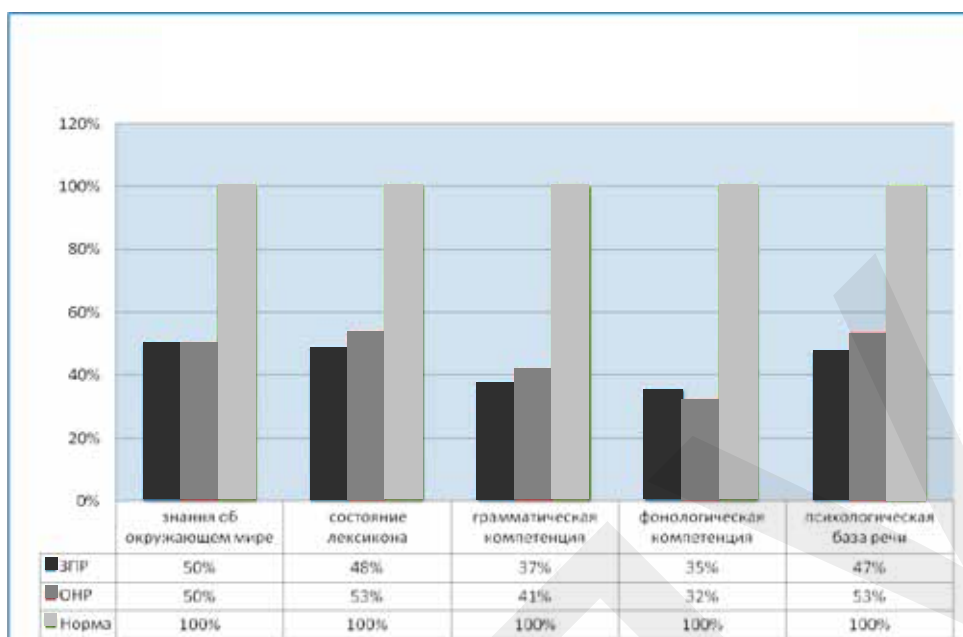


Рисунок 2 – Результаты обследования речи детей 4–5 лет с ОНР и ЗПР в %

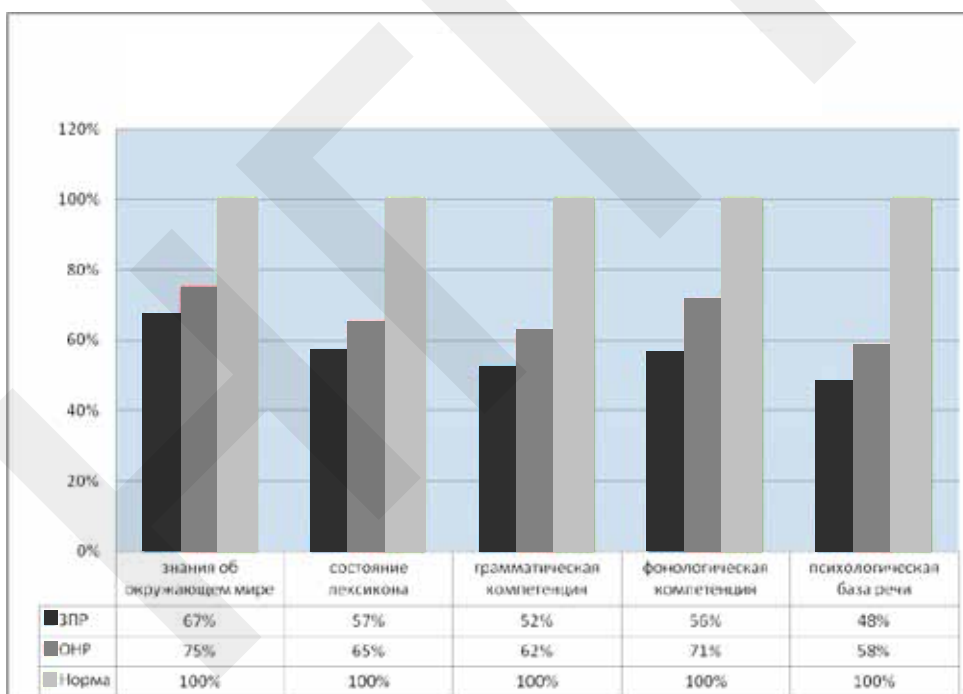


Рисунок 3 – Результаты обследования речи детей 5–6 лет с ОНР и ЗПР в %

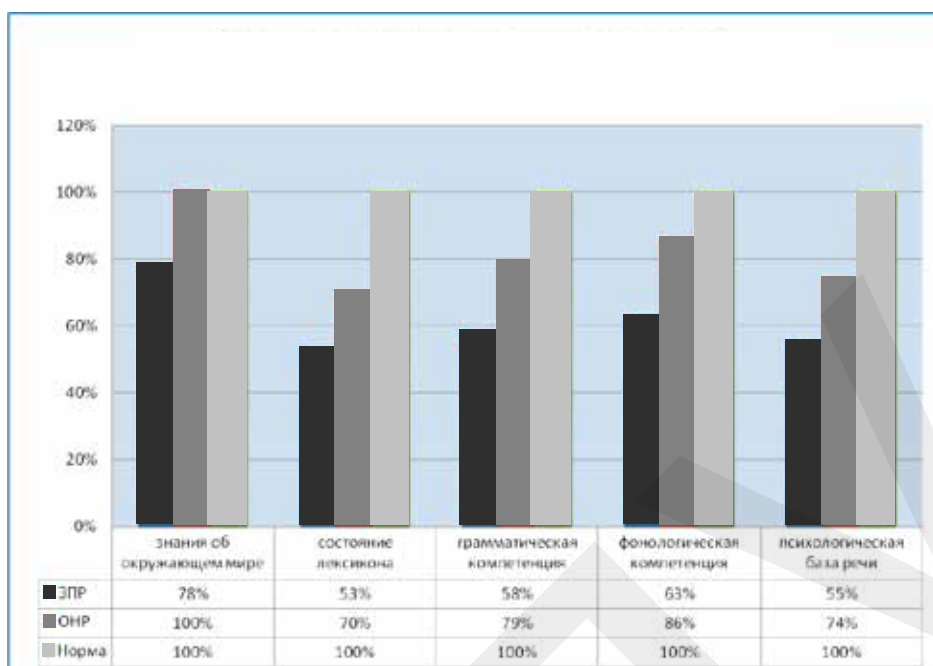


Рисунок 4 – Результаты обследования речи детей 5–6 лет с ОНР и ЗПР в %

Анализ полученных данных позволяет оценить речь ребенка с ОНР и ЗПР в качественном аспекте и проследить динамику развития речи по отдельным параметрам.

Так, например, уровень сформированности лексической системности в целом у ребенка 4–5 лет с ОНР составляет 53% по отношению к норме, а у ребенка с ЗПР – 48% (разница всего 5%); у ребенка 5–6 лет с ОНР – 65%, с ЗПР – 57% (разница 8%), а в возрасте 6–7 лет эта разница достигает уже 17% (70% – при ОНР, 53% – при ЗПР).

Аналогично можно проанализировать грамматический аспект речи. Так, у детей 4–5 лет как с ОНР, так и с ЗПР уровень сформированности грамматической компетенции приблизительно одинаковый (ОНР – 41%, ЗПР–37%; разница всего в 3% в пользу ОНР). В возрастной период от 5 до 6 лет уровень сформированности грамматической компетенции отличается уже на 10% (ОНР –62%, ЗПР– 52%), а к возрасту 6–7 лет отличия по этому параметру составляют 21% (ОНР – 79%, ЗПР–58%).

Не менее показательными являются результаты исследования фонологической компетенции детей обсуждаемой категории. Так, в возрасте 4–5 лет уровень сформированности фонологической компетенции у детей с ЗПР оказался несколько выше, чем у детей с ОНР (ОНР – 32%, ЗПР–35%), к возрасту 5–6 лет уровень сформированности фонологической компетенции у детей с ЗПР составляет 56% против 71% у детей с ОНР (разница в 15% в пользу ОНР), а к возрасту 6–7 лет эта разница достигает 23% ( 86% при ОНР, 63% при ЗПР).

Полученные нами результаты исследования речезыковой компетенции детей различных возрастных групп с первичной (ОНР) и вторичной (при

ЗПР) речевой патологией позволяют научно обоснованно подойти к разработке концептуальных положений и основных принципов организации дифференцированного обучения детей с системными нарушениями речи первичной (ОНР) и вторичной (при ЗПР) этиологией.

#### Библиографический список

1. **Безрукова, О. А.** Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. [Текст]/ О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. – М.: 2008.
2. **Борякова, Н. Ю.** Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития. [Текст]/ Н. Ю. Борякова. – М.: 2003.
3. **Программно-методическое** оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР. Под ред. Шевченко С. Г. М., 1998.
4. **Ульенкова, У. В.** Дети с задержкой психического развития. [Текст]/ У. В. Ульенкова. – Н. Новгород, 1994.

УДК 376

*Киселёва Василиса Сергеевна*

*Аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, vasilisa.kiseleva@gmail.com, Москва*

### **«СМЕШАННАЯ» ДИСЛЕКСИЯ И ЕЁ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ И УСТНОЙ РЕЧИ**

*Kiseleva Vasilisa Sergeevna*

*Post-graduate student Moscow Pedagogical Stat University, vasilisa.kiseleva@gmail.com, Moscow*

### **«MIXED» DYSLEXIA AND ITS CORRELATION WITH THE PECULIARITIES OF SHORT-TERM VISUAL MEMORY AND ORAL SPEECH DEVELOPMENT**

Проблема дислексии исследуется уже более 100 лет. Опыт, накопленный в результате изучения чтения, свидетельствует о том, что его нарушения проявляют зависимость как от сформированности устной речи, так и от развития зрительных функций [2; 6; 14].

Данные, появившиеся за последние годы, доказывают существование нарушений технической и смысловой стороны чтения, встречающихся как изолированно, так и в сочетанном варианте [4–6]. В соответствии с этим выделяют «техническую», «семантическую» и «смешанную» дислексию [4]. Основными признаками «технической» дислексии является низкая скорость чтения, непродуктивный способ и большое количество ошибок, при этом смысловая сторона чтения остается сохранной. «Семантическая» дислексия проявляется в трудностях понимания и пе-

редачи смысла прочитанного текста при достаточно высокой скорости и практически безошибочном чтении. Одновременное нарушение технической и смысловой стороны чтения относят к «смешанной» дислексии. Накоплен большой объем научных данных, который свидетельствует о том, что нарушения понятийной и технической стороны чтения зависят от сформированности устной речи [1; 10; 12; 15; 16]. Однако многие исследователи объясняют нарушение технической стороны чтения недостаточностью зрительных функций [2; 7; 11; 12; 13]. Среди целого ряда зрительных функций в рамках дислексии менее всего изучена кратковременная зрительная память. Вместе с тем, кратковременная зрительная память выполняет важную роль в процессе чтения, она оперативно сравнивает фрагменты прочитываемого текста с графическими эталонами, которые хранятся в долговременной памяти [3; 11]. Нарушение этого процесса может приводить к стойким трудностям при овладении навыком чтения.

«Смешанный» тип дислексии является самым сложным и наиболее трудно поддающимся коррекции в условиях школьного логопедического пункта. На сегодняшний день нет данных о том, какую роль играет недостаточность зрительных и слухоречевых функций в возникновении «смешанного» типа дислексии.

Экспериментальное исследование проводилось с 2005 по 2008 гг. на базе ГОУ ЦО № 556 ЮАО г. Москвы. В нем принимали участие 103 учащихся. В процессе их школьного обучения исследование осуществлялось в каждом классе два раза в год и состояло из 3-х этапов:

#### **Методика обследования**

Для обследования чтения использовалась методика О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной [14], позволяющая изучить технические показатели (скорость, способ и правильность чтения) и смысловую сторону чтения (цельность и связность пересказа), а также понимание общего смысла прочитанного текста.

Обследование состояния устной речи проводилось по стандартизированной методике Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [17], направленной на выявление особенностей речевого развития. Выбранная методика не только способствовала изучению всех компонентов устной речи, но и позволила оценить сформированность навыков анализа и синтеза звучащей речи, влияющих на процесс обучения чтению.

Исследование особенностей кратковременной зрительной памяти проводилось с помощью специально разработанной для этой цели компьютерной программы. В разработанной нами программе использовался метод тахистоскопического предъявления зрительных стимулов, ограничивающий время переработки зрительной информации. В условиях дефицита времени оценивались следующие показатели: скорость, объем и точность воспроизведения кратковременно предъявленной для запоминания зрительной информации. В эксперименте использовались стимулы различной сложности:



короткие и длинные слова со значением, короткие и длинные квазислова и контурные предметные изображения.

**Процедура эксперимента** изучения зрительной памяти состояла из пяти заданий на запоминание зрительно предъявляемого стимула (цели) и его узнавания среди других «не целевых» стимулов.

**В первом задании** исследовалась способность запоминать и узнавать контурные изображения. Все предметные изображения были похожи по форме, но отличались различными деталями:



**Во втором задании** исследовалась способность запоминать и узнавать трехбуквенные значимые слова. Все слова были визуально похожи, но имели конкретное значение:

ТОТ ТОК РОТ  
КТО КОК КОТ

**В третьем задании** изучалась способность запоминать и узнавать заданные пятибуквенные целевые слова. Экспериментальный материал был подобран особым образом. Все 6 слов отличались друг от друга лишь одной буквой, и изменением последовательности остальных букв внутри слов. Эти условия делали их визуально похожими и трудно различаемыми. Однако слова имели конкретное значение и были хорошо знакомы детям:

ПУШКА ШКУРА ШУТКА  
ШУБКА ШТУКА ЧУШКА

**В четвертом задании** исследовалась способность запоминать и узнавать квазислова, состоящие из трех букв «М Е С» в различной комбинации:

СМЕ МСЕ МЕС  
ЕСМ ЕМС СЕМ

**В пятом задании** исследовалась способность запоминать и узнавать пятибуквенные квазислова. Квазислова были представлены в виде пяти букв «М Т О П У» в различной комбинации (Рис. 5). По нашему мнению, данные условия должны были значительно усложнить зрительную задачу:

МУТОП МПОТУ МОТУП  
МОТПУ МТОПУ ТМОПУ

При выполнении каждого задания в центре экрана загоралась фиксационная точка, затем на месте этой точки трижды на одну секунду предъявлялся стимул-слово, например, «шутка». Испытуемому давалась инструкция: «Внимательно смотри на точку в центре экрана, как только она исчезнет, появится слово, которое тебе нужно запомнить». После запоминания испытуемому давалась следующая инструкция: «А теперь будут последовательно появляться различные слова, как только увидишь, то слово которое нужно было запомнить, нажми на клавишу».

В каждом из заданий было по 70 предъявлений. Из них каждому ребенку было предъявлено 50 нецелевых и 20 раз целевой стимул. Время предъявления было равно 100 мс, межстимульный интервал составлял 1500 мс.

Компьютерная программа автоматически фиксировала в индивидуальном протоколе каждого ребенка время, затраченное на опознание стимулов, количество правильно воспроизведенных стимулов, количество пропущенных стимулов и количество ошибочных выборов.

### Результаты исследования

Анализ результатов двухлетнего исследования позволил сформировать контрольную группу школьников, в которую вошли 25% всех обследованных учащихся, обучающихся по чтению только на хорошо и отлично и 30% детей с дислексией, для чего был использован ретроспективный анализ.

Все дети с дислексией были распределены на три группы. Основную для исследования группу составили учащиеся со «смешанной» дислексией ЭГ-1 (10,6%). Учащихся с «технической» дислексией ЭГ-2 – (12,6,%) и с «семантической» дислексией ЭГ-3 – (6,7%) стали группами сопоставления, что представлено на рисунке 1.

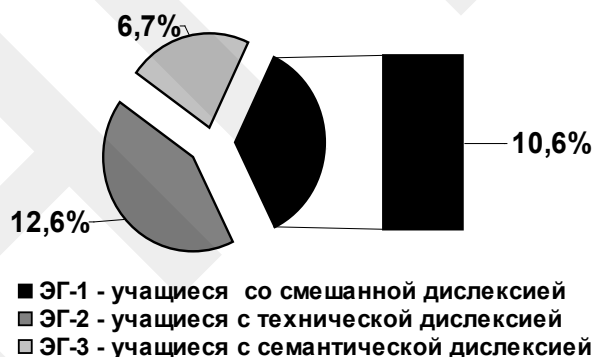


Рисунок 1 – Учащиеся с различными типами дислексии

Далее нами были проанализированы скорость, способ и понимание прочитанных текстов (по составленному детьми пересказу) во всех выделенных нами группах за два года обучения, что представлено на рисунке 2.

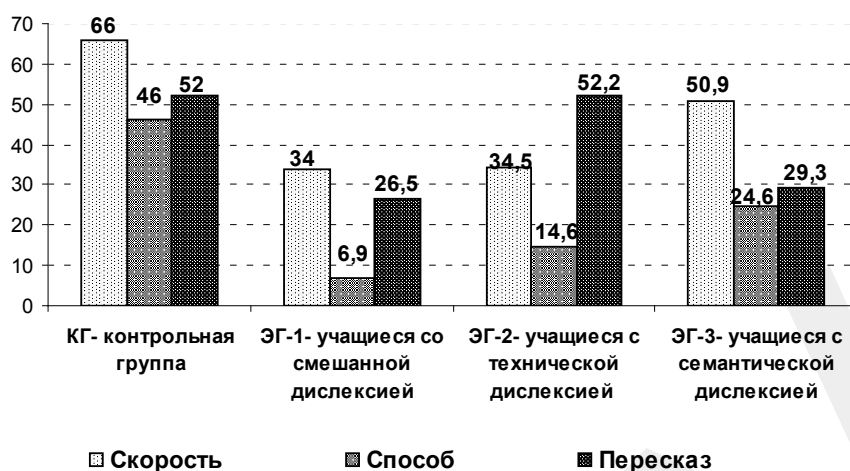


Рисунок 2 – Показатели технической и смысловой сторон чтения

Как видно, основная, исследуемая нами группа со «смешанной» дислексией имела самые низкие показатели как технической, так и смысловой сторон чтения. Учащиеся с «технической» дислексией характеризовались более низкими показателями сформированности технической стороны чтения, а показатели смысловой стороны чтения не отличались от учащихся контрольной группы. Школьники с «семантической» дислексией имели более высокие показатели скорости и способа чтения, однако показатели смысловой стороны чтения были значительно ниже, чем у детей КГ. Поскольку дети со «смешанной» дислексией характеризовались сложной структурой дефекта, то для определения **причин** возникновения данного нарушения, необходимо было сравнить их результаты исследования с результатами учащихся с «технической» и «семантической» дислексией.

**Данные, отражающие скорость** чтения учащихся с различными типами дислексии представлены на рисунке 3.

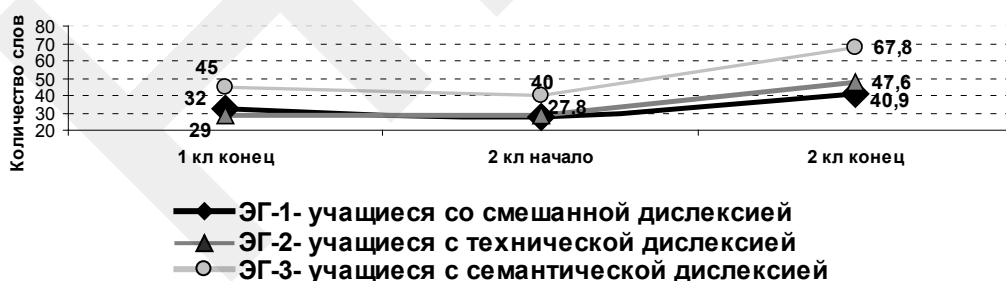


Рисунок 3 – Скорость чтения школьников с различными типами дислексии

На рисунке видно, что скорость чтения детей со «смешанной» и «технической» дислексией была одинаково низкой. Скорость чтения детей с «семантической» дислексией значительно превышала скорость учащихся со «смешанной» дислексией в течение двухлетнего периода обучения (критерий Mann–Whitney:  $p=0,002$ ).

Данные, отражающие способ чтения учащихся с различными типами дислексии представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Способ чтения учащихся с различными типами дислексии

| Группы детей | Количество слов, прочитанных по слогам | Количество слов, прочитанных целиком | Количество слов, прочитанных словосочетаниями | Количество слов, прочитанных по слогам | Количество слов, прочитанных целиком | Количество слов, прочитанных словосочетаниями | Количество слов, прочитанных по слогам | Количество слов, прочитанных целиком | Количество слов, прочитанных словосочетаниями |
|--------------|--|--------------------------------------|---|--|--------------------------------------|---|--|--------------------------------------|---|
|              | 1 класс конец                          |                                      |   | 2 класс начало                         |                                      |   | 2 класс конец                          |                                      |   |
| ЭГ-1         | 27                                     | 22                                   | 1   | 30                                     | 13                                   | 0,7   | 22                                     | 42                                   | 19  |
| ЭГ-2         | 26                                     | 21                                   | 4   | 27,2                                   | 19,3                                 | 5,4   | 15,5                                   | 33,8                                 | 35,4  |
| ЭГ-3         | 21                                     | 22                                   | 10  | 16,4                                   | 36,6                                 | 12,7  | 13,7                                   | 31,1                                 | 51,1  |

Сопоставление способа чтения учеников со «смешанной» и «технической» дислексией обнаружило, что эти группы учащихся имели одинаково низкие показатели способа чтения практически на протяжении всего периода исследования. Только в конце 2-го года обучения школьники с «технической» дислексией значительно больше слов читали словосочетаниями (критерий Mann–Whitney:  $p=0,030$ ), чем дети со «смешанной» дислексией.

Сравнение результатов способа чтения учеников со «смешанной» и «семантической» дислексией демонстрировало, что дети со «смешанной» дислексией достоверно медленнее продвигались по ступеням овладения способом чтения, чем ученики с «семантической» дислексией (критерий Mann–Whitney:  $p<0,001$ ).

Далее был проведен сопоставительный анализ количества ошибок учащихся со «смешанной» дислексией (ЭГ-1) и учеников с изолированными нарушениями чтения, что представлено на рисунке 4.

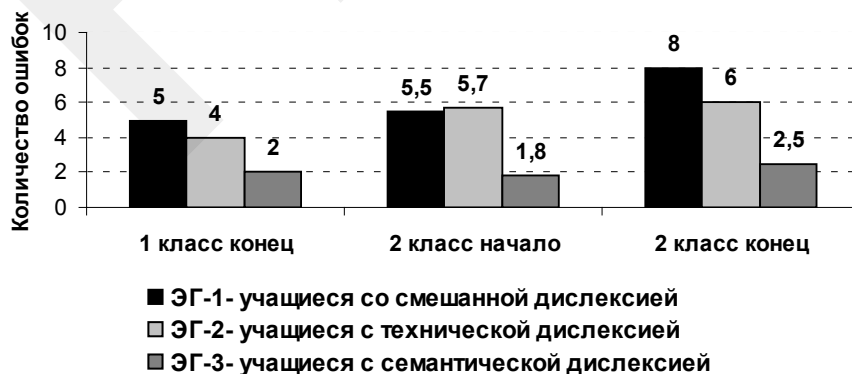


Рисунок 4 – Ошибки чтения учащихся с различными типами дислексии

Сопоставительный анализ количества ошибок чтения в группах детей со «смешанной» и «технической» дислексией показал, что эти группы учащихся значимо не отличались по количеству допускаемых ошибок в чтении на протяжении двухлетнего периода обучения.

Сравнение количества ошибок чтения учащихся со «смешанной» и «семантической» дислексией показало, что учащиеся со «смешанной» дислексией допускали достоверно больше ошибок (критерий Mann–Whitney:  $p < 0,001$ ).

В результате проведенного исследования технической стороны чтения было обнаружено, что учащиеся со «смешанной» дислексией практически не отличались от учеников с «технической» дислексией по скорости, способу и количеству допускаемых в чтении ошибок. То есть у этих групп учащихся были одинаково низкие показатели, характеризующие техническую сторону чтения.

При сопоставлении показателей технической стороны чтения учащихся со «смешанной» и «семантической» дислексией было обнаружено, что школьники со «смешанной» дислексией имели более низкие показатели технической стороны чтения, чем дети с «семантической» дислексией.

Анализ **смысловой стороны чтения** предполагал оценку самостоятельного пересказа текста и отсроченного понимания общего смысла прочитанного рассказа.

Для изучения оформления текста пересказа у учащихся оценивалась цельность и связность пересказа. Средние показатели цельности пересказа, включающие такие критерии, как точность и самостоятельность, смысловая адекватность и возможность программирования текста представлены на рисунке 5. На рисунке 6 отражены средние показатели связности пересказа, которые включали лексическое и грамматическое оформление.

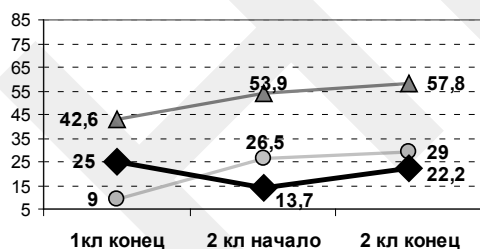


Рисунок 5 –

Цельность пересказа у учащихся (в %)

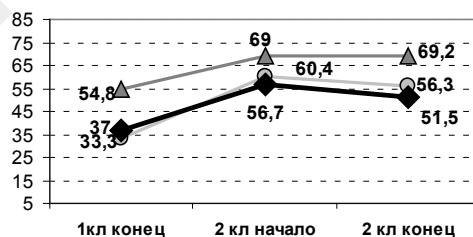


Рисунок 6 –

Связность пересказа у учащихся (в %)

- ◆— ЭГ-1- учащиеся со смешанной дислексией
- ▲— ЭГ-2- учащиеся с технической дислексией
- ЭГ-3- учащиеся с семантической дислексией

На рисунках 5 и 6 можно видеть, что у детей со «смешанной» дислексией показатели цельности и связности пересказа были достоверно более низкие, чем у детей с «технической» дислексией ( $p < 0,001$ ). Сопоставление

показателей цельности и связности пересказа прочитанного текста школьников со «смешанной» и «семантической» дислексией не обнаруживало значимых различий между этими группами детей ( $p=0,315$ ).

Пересказы школьников со «смешанной» дислексией характеризовались частыми пропусками смысловых звеньев, фрагментарным изложением сюжетной линии текста, тенденцией к перечислению событий, привнесением фактов. Кроме того, при пересказе текста учащиеся пользовались непродуктивной лексикой, строили однообразные синтаксические конструкции, изменяли порядок слов в предложении, пропускали члены предложения, допускали единичные негрубые аграмматизмы.

Так как пересказ текста мог быть осуществлен по следам кратковременной памяти, изучение смысловой стороны чтения не ограничивалось анализом пересказов учащихся, и включало в себя оценку **отсроченного понимания общего смысла текста**, что представлено на рисунке 7.

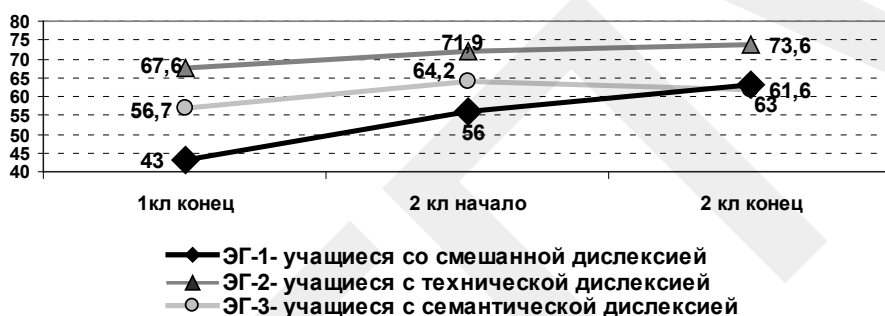


Рисунок 7 – Отсроченное понимание текста учащимися с различными типами дислексии

На рисунке 7 видно, что учащиеся со «смешанной» дислексией имели более низкие показатели отсроченного понимания общего смысла текста, чем дети с «технической» дислексией в течение двухлетнего периода обучения (критерий Mann–Whitney:  $p=0,048$ ). Школьники со «смешанной» дислексией значительно хуже отвечали на вопросы о структуре текста, о последовательности разворачивающихся событий, а также на вопросы, направленные на понимание смысла отдельных слов, словосочетаний, скрытого смысла текста. Сопоставление результатов характеризующих отсроченное понимания общего смысла текста учащихся со «смешанной» и «семантической» дислексией значимых различий в течение двухлетнего исследования между этими группами не обнаружило.

Таким образом, анализ показателей смысловой стороны чтения у детей со «смешанной» дислексией и учеников с изолированными нарушениями чтения позволил увидеть, что ученики со «смешанной» дислексией имели более низкие показатели сформированности смысловой стороны чтения, чем учащиеся с «технической» дислексией, при этом они не обнаруживали значимых различий с детьми с «семантической» дислексией.

**Сравнительный анализ результатов устной речи** у учащихся с различными типами дислексии представлен на рисунке 8.



Рисунок 8 – Результаты изучения устной речи контрольной группы и учащихся с различными типами дислексии (в %)

1 – звукопроизношение; 2 – слоговая структура слова; 3 – словообразование;  
4 – грамматический строй; 5 – связная речь; 6 – номинативная функция;  
7 – импрессивная речь; 8 – фонематическое восприятие; 9 – анализ звучащей речи;  
10 – синтез звучащей речи.

На рисунке 8 видно, что школьники со «смешанной» дислексией имели более грубое нарушение устной речи, поскольку они обнаруживали различия с учащимися контрольной группы по целому ряду компонентов устной речи таких как: словообразование ( $p=0,004$ ), грамматический строй ( $p=0,003$ ), связная речь ( $p=0,007$ ), номинативная функция речи ( $p=0,032$ ), фонематическое восприятие ( $p<0,001$ ), анализ ( $p=0,006$ ) и синтез ( $p=0,001$ ) звучащей речи. Учащиеся с «технической» дислексией практически не имели значимых различий в изученных компонентах устной речи с детьми контрольной группы. Школьники с «семантической» дислексией в наибольшей степени отличались от детей контрольной группы по таким компонентам устной речи как грамматический строй ( $p=0,014$ ), связная речь ( $p=0,003$ ), понимание сложных логико–грамматических конструкций ( $p=0,033$ ).

Применение корреляционного анализа Pearson позволило выявить тесную взаимосвязь между показателями отсроченного понимания общего смысла текста и сформированностью словообразовательной функции ( $r=0,517$ ,  $p<0,001$ ), грамматического строя ( $r=0,560$ ,  $p<0,001$ ), связной речи ( $r=0,458$ ,  $p<0,001$ ) и пониманием сложных логико–грамматических конструкций ( $r=0,382$ ,  $p=0,007$ ). Выявленные корреляции свидетельствовали о том, что нарушение смысловой стороны чтения у детей со «смешанной» и «семантической» дислексией было тесно связано с недостаточностью выше перечисленных компонентов устной речи.

При изучении **зрительного запоминания** анализировался показатель соотношения правильных и ошибочных выборов. Этот показатель зрительного узнавания для каждого ребенка высчитывался по формуле:  $G=(20-N_R)*5+N_{mis}*2$ , где  $G$  – показатель выполнения,  $N_R$  – количество правильных выборов,  $N_{mis}$  – количество ошибочных реакций. Чем **выше ока-**

зывался показатель, тем хуже было качество выполнения зрительного запоминания. Результаты изучения кратковременного запоминания зрительных стимулов представлены на рисунке 9.

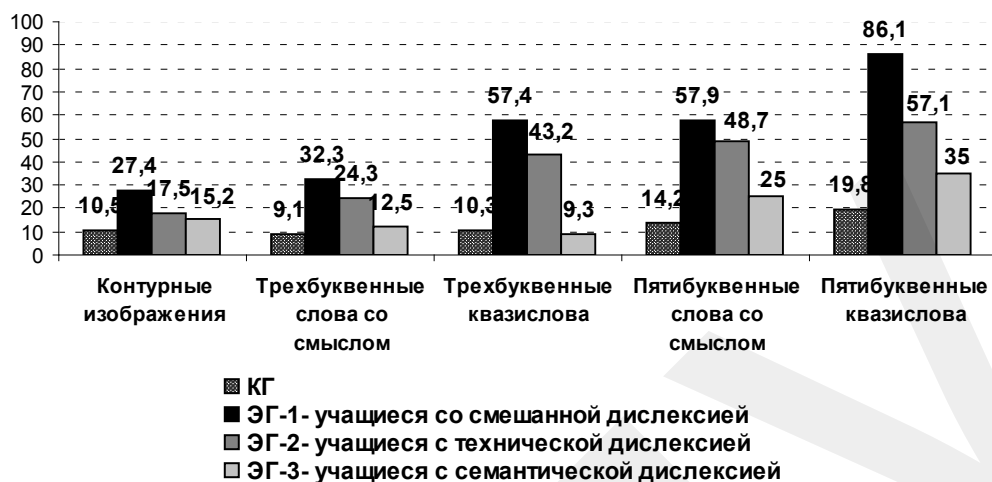


Рисунок 9 – Кратковременное зрительное запоминание учащихся с различными типами дислексии

На рисунке 9 видно, что учащиеся со «смешанной» дислексией демонстрировали более низкие показатели кратковременного зрительного запоминания во всех предложенных заданиях, чем дети контрольной группы и учащиеся с «семантической» дислексией.

Следует отметить, что школьники со «смешанной» дислексией по качеству выполнения заданий, связанных с кратковременным запоминанием зрительных вербальных стимулов, приближались к ученикам с «технической» дислексией. Эти группы учащихся одинаково плохо справлялись с кратковременным запоминанием зрительных вербальных стимулов. У школьников со «смешанной» и «технической» дислексией качество запоминания зрительных вербальных стимулов зависело как от увеличения количества знаков в слове, так и от наличия конкретного смысла.

Применение корреляционного анализа Pearson позволило увидеть во втором классе наличие тесной взаимосвязи между кратковременным запоминанием зрительных вербальных стимулов и скоростью ( $r=-0,419$ ,  $p=0,010$ ), способом ( $r=0,630$ ,  $p<0,001$ ), количеством ошибок чтения ( $r=0,518$ ,  $p=0,001$ ). Выявленные взаимосвязи свидетельствовали о том, что показатели технической стороны чтения зависят от сформированности кратковременной зрительной памяти.

Таким образом:

1. Нарушение чтения у учащихся начальных классов общеобразовательной школы со «смешанной» дислексией характеризуется медленной скоростью, наличием большого количества ошибок, менее продуктивным способом чтения, неумением точно, последовательно оформлять текст пересказа и представляет сочетание первичных нарушений технической и смысловой сторон чтения не находящихся в причинно-следственной связи, так как:



– школьники со «смешанной» дислексией по техническим показателям чтения не обнаруживают достоверных отличий от учащихся с «технической» дислексией, а по показателям смысловой стороны чтения соответствовали группе детей с «семантической» дислексией.

2. При «смешанной» дислексии нарушения речи являются более выраженными, что проявляется в низких показателях сформированности словообразования, грамматического строя, связной речи, фонематического восприятия. Недостаточность перечисленных компонентов устной речи может лежать в основе нарушения понятийной стороны чтения, поскольку данные показатели коррелируют с низкими показателями отсроченного понимания общего смысла прочитанного текста.

3. У школьников со «смешанной» дислексией имеется взаимосвязь между показателями технической стороны чтения и неполноценностью кратковременной зрительной памяти проявляющейся:

- в выраженных трудностях узнавания схожих контурных предметных изображений;
- в выраженных трудностях запоминания и узнавания визуально похожих вербальных стимулов;
- в трудностях удерживания в кратковременной зрительной памяти зрительных вербальных стимулов, лишенных значения.
- в трудностях узнавания слов с большим количеством буквенных знаков.

4. Для эффективности преодоления специфических нарушений чтения у детей со смешанной дислексией необходимо комплексное коррекционное воздействие, направленное не только на восполнение пробелов формирования устной речи, звукового, слогового анализа и синтеза, но и на развитие кратковременной зрительной памяти.

### Библиографический список

1. **Алтухова, Т. А.** Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Алтухова. – М., 1995. – 234 с.
2. **Гузий, Ю. А.** Нарушения формирования чтения «про себя» и их коррекция у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Гузий. – М., 2007. – 161 с.
3. **Зинченко, В. П.** Функциональная структура зрительной памяти [Текст]/ В. П. Зинченко, Б. М. Величковский. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1980, с. 272.
4. **Иншакова, А. Г.** Инновационный подход в изучении дислексии у младших школьников / А. Г. Иншакова, Г. В. Бабина, О.Б. Иншакова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – С. 40–52.
5. **Иншакова, А. Г.** Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития у младших школьников [Текст]/ А. Г. Иншакова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова, Т. 14. – Кострома, 2008. – № 2. – С. 190–196.
6. **Иншакова, О. Б.** Взаимосвязь различных типов дислексии с нарушениями зрительного и речевого развития школьников [Текст]/ О. Б. Иншакова, А. Г. Суха-

нова, Л. И. Шашкина. Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и чтения: материалы IV конф. Рос. Ассоциации дислексии. – М.: РДА, МГПУ, УРАО, ИКП, 2009. – с. 64–69.

7. **Киселёва, В. С.** Особенности кратковременной зрительной памяти детей с дислексией [Текст] / В. С. Киселёва // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 405–413.

8. **Кузовкова, Т. Н.** Специфика овладения чтением детьми с дислексией на начальном этапе обучения навыку [Текст] / Т. Н. Кузовкова / Организация логопедической помощи: теория и практика: материалы заочной всероссийской научно-практической конференции (19 мая 2008 г.). – П.: Перм. Гос. Пед. ун-т., 2008. – С. 79–84.

9. **Кузовкова, Т. Н.** Особенности овладения чтением детьми с дислексией на начальном этапе обучения навыку [Текст] / Т. Н. Кузовкова / Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – С. 75–82.

10. **Лалаева, Р. И.** Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст]: Учебное пособие. / Р. И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224 с.

11. **Левашов, О. В.** Нарушения зрительного восприятия при дислексии. Теории и гипотезы / О. В. Левашов. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С.146–156.

12. **Левина, Р. Е.** Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением чтения и письма [Текст] // Логопедическая работа в школе / Под ред. Р. Е. Левиной / Р. Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – с. 3–17.

13. **Русецкая, М. Н.** Дефицит зрительных функций у младших школьников с дислексией [Текст] / М. Н. Русецкая. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного. института, 2004. – С. 214–226.

14. **Нейропсихологическая** диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

15. **Спирова, Л. Ф.** Недостатки чтения у детей и пути их преодоления / Недостатки речи у учащихся начальных классов. [Текст] / Л. Ф. Спирова. – М.: Изд-во Просвещение, 1965. – С. 67–84.

16. **Чиркина, Г. В.** Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / Г. В. Чиркина. – М., 1967. – 18 с.

17. **Фотекова, Т. А.** Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: Аркти, 2002. – 136 с.

# РАЗДЕЛ XI

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

---

УДК: 373

**Осетрова Ольга Вениаминовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, заведующая отделом аспирантуры и докторантуры Самарского государственного медицинского университета, заместитель главного редактора научного журнала «Аспирантский вестник Поволжья», osetrova\_ov@mail.ru, Самара*

### **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ С СОДЕРЖАНИЕМ УЧЕБНОГО КУРСА ДЛЯ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

**Osetrova Olga Veniaminovna**

*Candidate of Pedagogy, senior lecturer of the chair of Pedagogics, head of the department of postgraduate and doctoral studies of the Samara State Medical University, assistant to the editor-in-chief of «The Postgraduate Bulletin of the Volga Region», osetrova\_ov@mail.ru, Samara*

### **THE PECULIARITIES OF DIDACTIC AIM RELATIONSHIP OF THE SCIENTIFIC TRAINING WITH THE CONTENTS OF THE TEACHING COURSE FOR THE POST-GRADUATES OF THE MEDICAL UNIVERSITY**

Подготовка научно-педагогических кадров для высшей медицинской школы является приоритетным направлением в системе послевузовского профессионального образования. В первую очередь формирование преподавателя медицинского вуза происходит в аспирантуре, как основной формы обучения молодых специалистов научной, лечебной и учебно-методической работе. При этом целевая установка в обучении ориентирована на выполнение научного исследования и подготовку специалистов с ученой степенью кандидата наук.

Принимая во внимание, что работа над диссертацией – сложный кропотливый и ежедневный труд, организация научной подготовки требует постоянного совершенствования, как в контроле качества выполнения научного исследования, так и его своевременности. Порой не все аспиранты завершают выполнение диссертации в установленные сроки обучения. Многолетний личный опыт по организации учебы аспирантов позволяет считать, что помимо неудачного выбора темы, сложностей проведения экспериментальных и клинических испытаний, своевременное завершение работы над диссертацией затруднено из-за отсутствия необходимых знаний, как о методике выполнения, так и о структуре медицинской диссертации. Особенно это относится к аспирантам, не имеющим навыков исследовательской деятельности, и связано с отсутствием у них опыта описания научных наблюдений или экспериментов.

В большинстве случаев диссертация является первой самостоятельной работой аспиранта, и перед начинающим исследователем возникает ряд сложных задач, для успешного решения которых предполагается усвоение методологических знаний и овладение специальными приемами, объединяемыми понятием «научная подготовка».

В Самарском государственном медицинском университете отделом аспирантуры совместно с кафедрой педагогики разработан учебный курс «Основы подготовки медицинской диссертации» и подготовлено учебно-методическое сопровождение [1; 2; 3]. При разработке программы курса были учтены традиционные подходы и современные тенденции в организации научной работы. Обобщены рекомендации российских науковедов, известных ученых-медиков и клиницистов с 1940 г. по 2009 г. (более 100 научных публикаций) и дополнены данными составителя. Программа обучения рассчитана на 72 аудиторных часа, состоит из 12 тем, включающих лекции, семинары, практические занятия и лабораторный практикум.

Дидактические цели содержания курса направлены на приобретение специальных знаний, способствующих формированию навыков и овладению умениями, которые избавят обучающихся от методологических и технологических ошибок, помогут выработать большую самостоятельность диссертантов и активизировать исследовательскую деятельность. Для достижения дидактических целей научной подготовки мы руководствовались этапами, позволяющими последовательно реализовывать обучение: усвоение учебного материала, приобретение знаний, формирование навыков, овладение умениями.

Первый этап достижения дидактических целей научной подготовки основывается на усвоении учебного материала. Взаимосвязь этапа усвоения учебного материала с содержанием курса научной подготовки структурирована на рис. 1.

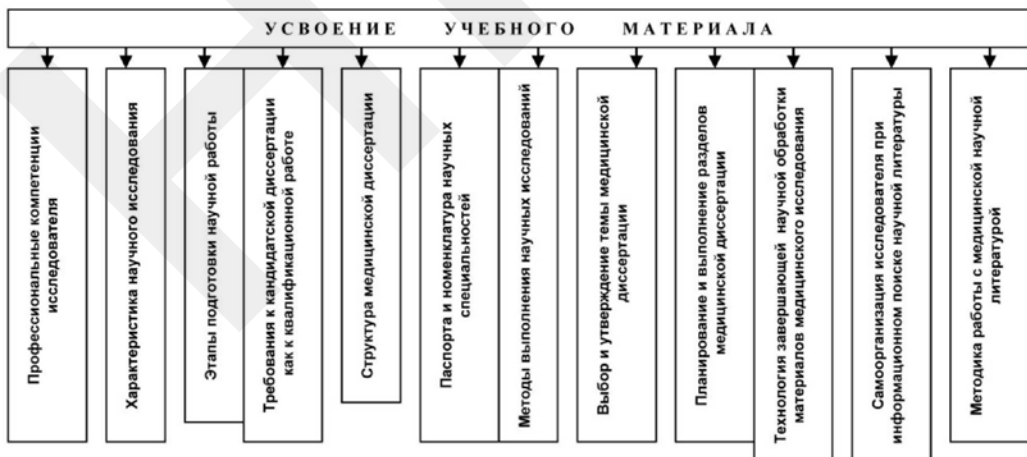


Рисунок 1 – Структура этапа усвоения учебного материала для научной подготовки

Этап усвоения учебного материала включает:

– содержание как совокупность признаков, отражающихся в сознании обучающегося с помощью конкретного понятия, например, такого необходимого для исследователя, как способность понимать методы выполнения научных исследований, применяемые в медицине, или способность усвоить структуру медицинской диссертации;

– объем, который дифференцируется на единичный и общий в зависимости от числа объектов, отражающихся в сознании обучающегося, охватываемых конкретным понятием. Например, объем содержания понятия «профессиональные компетенции» относится к предельной степени общности, так как охватывает комплекс компетенций, включающий понятия общего и единичного объема: учебная, исследовательская, информационная, коммуникативная;

– связи с другими понятиями, например, понятие о номенклатуре медицинских научных специальностей взаимосвязано с понятием, раскрывающим особенности выполнения медицинских исследований, так как содержит характеристики научных направлений в области медицины.

Второй этап достижения дидактических целей научной подготовки определяется приобретением знаний, необходимых аспиранту для самостоятельной и осознанной исследовательской подготовки. Приобретение знаний связано с конкретным содержанием обучения, заданным программой курса, субъективное воспроизведение которого приводит к требуемому уровню развития личности обучающегося как исследователя. Взаимосвязь этапа приобретения знаний с содержанием курса научной подготовки структурирована на рис. 2.

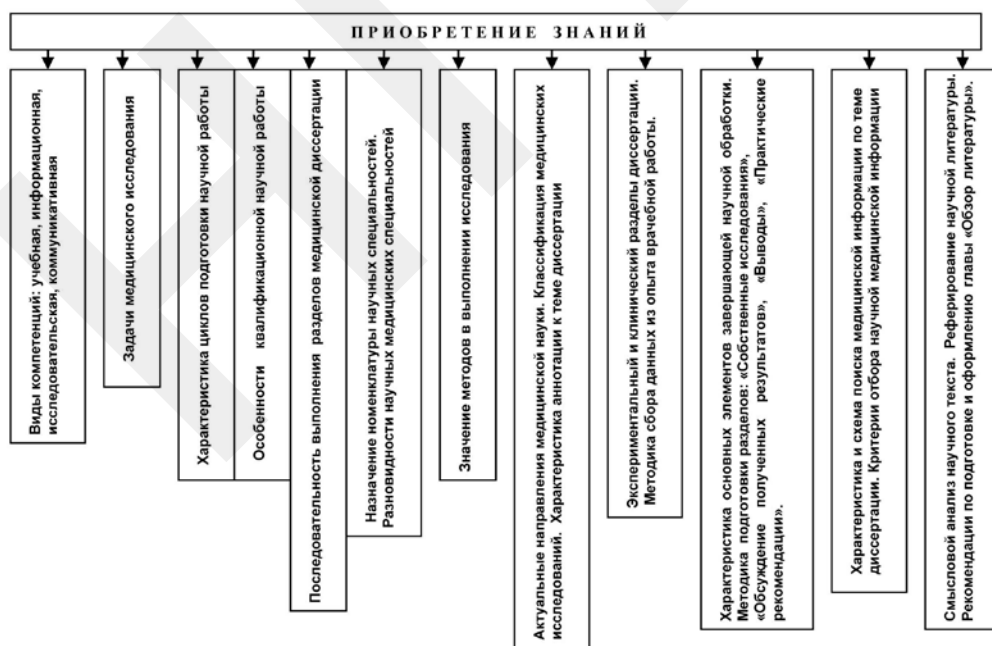


Рисунок 2 – Структура этапа приобретения знаний для научной подготовки

Учебным курсом предусмотрено усвоение следующих видов знаний:

- основные термины и понятия, характеризующие особенности избранной обучающимся научной медицинской специальности;
- научные факты, знания которых необходимо для формирования убеждений в правильности выбора направления исследования или доказательства идеи проведения эксперимента;
- закономерности развития медицинской науки, раскрывающие связи и отношения между объектами и явлениями исследования;
- теории, содержащие систему научных знаний о методах объяснения и предсказания явлений в медицине;
- информация о методах познания и способах исследовательской деятельности;
- оценочные знания для разбора полученных результатов, формирования теоретических и практических выводов;
- сведения о нормах отношения к различным медико-биологическим явлениям и процессам.

Результаты приобретенных знаний выражаются как в виде изученного теоретического материала, так и в виде способностей, отражающих конкретный уровень развития личности обучающегося как исследователя, который служит основой для дальнейшего усвоения углубленного учебного материала. Например, результаты усвоения знаний, характеризующих общую структуру медицинской диссертации, позволяют обучающимся перейти к изучению более глубоких знаний о структуре отдельных глав медицинской диссертации, раскрывающих:

- содержание современного состояния научной разработки исследуемой темы, изложенное в обзоре литературы;
- клинико-экспериментальный материал и избранные методы исследования;
- результаты выполнения собственных клинических испытаний;
- анализ достигнутых результатов и их сопоставление с достижениями, описанными в научной литературе и применяемыми в современной медицинской практике.

Третий этап достижения дидактических целей научной подготовки заключается в выработке навыков. При формировании навыков мы основывались на проявлении следующих педагогических законов [4]:

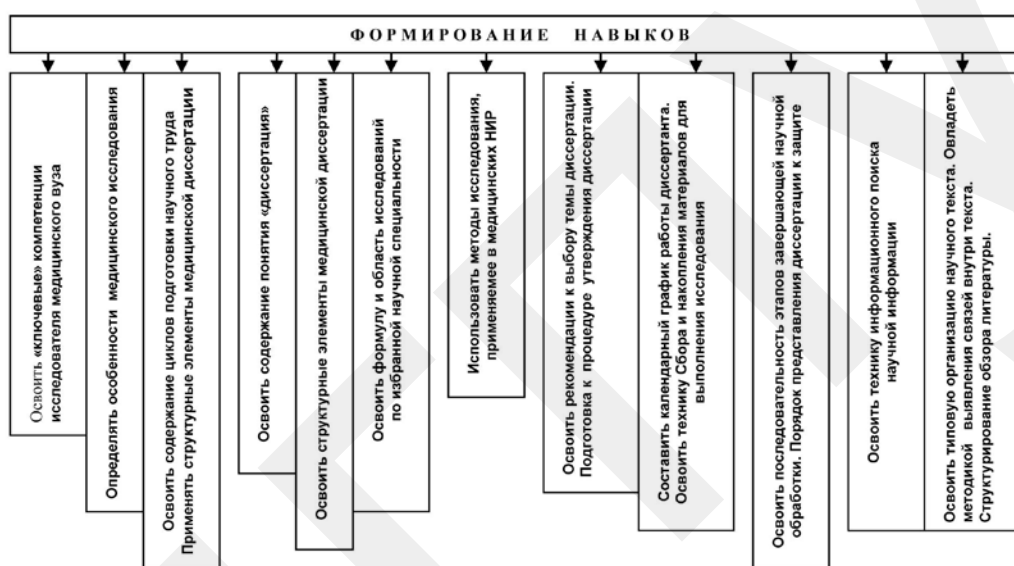
- закон изменения скорости развития навыка, проявляющийся как в быстром его совершенствовании при первых повторениях, так и более медленном при последующих;
- закон переноса навыка, влияющий на скорость его формирования в повседневной исследовательской деятельности, использующей иные прочные профессиональные навыки;
- закон «плато» в развитии навыка, проявляющийся во временном отсутствии его улучшения или ухудшения в процессе обучения. При этом в отсутствии регулярного повторения навык ослабевает и имеет тенденцию к угасанию;

– закон отсутствия предела в развитии навыка, проявляющийся в возможности улучшения его продуктивности при постоянном применении.

Формирование навыков, необходимых исследователю, осуществляется при обучении в следующей последовательности:

- понимание цели действия (осмысление);
- понимание технологии выполнения действия;
- автоматизированное выполнение действия;
- устойчивое выполнение действия, являющегося условием более сложного выполнения другого высокоавтоматизированного действия.

Взаимосвязь этапа формирования навыков с содержанием курса научной подготовки структурирована на рис. 3.



**Рисунок 3 – Структура этапа формирования навыков для научной подготовки**

Действия, приобретенные в результате многократного выполнения навыков, предшествуют развитию умений. Именно умения являются завершающим этапом достижения дидактических целей научной подготовки. Результат обучения проявляется в овладении теоретическими и практическими умениями, представляющими совокупность усвоенных знаний и сформированных навыков, характеризующих подготовленность к осознанным исследовательским действиям. Взаимосвязь этапа овладения умениями с содержанием курса научной подготовки структурирована на рис. 4.

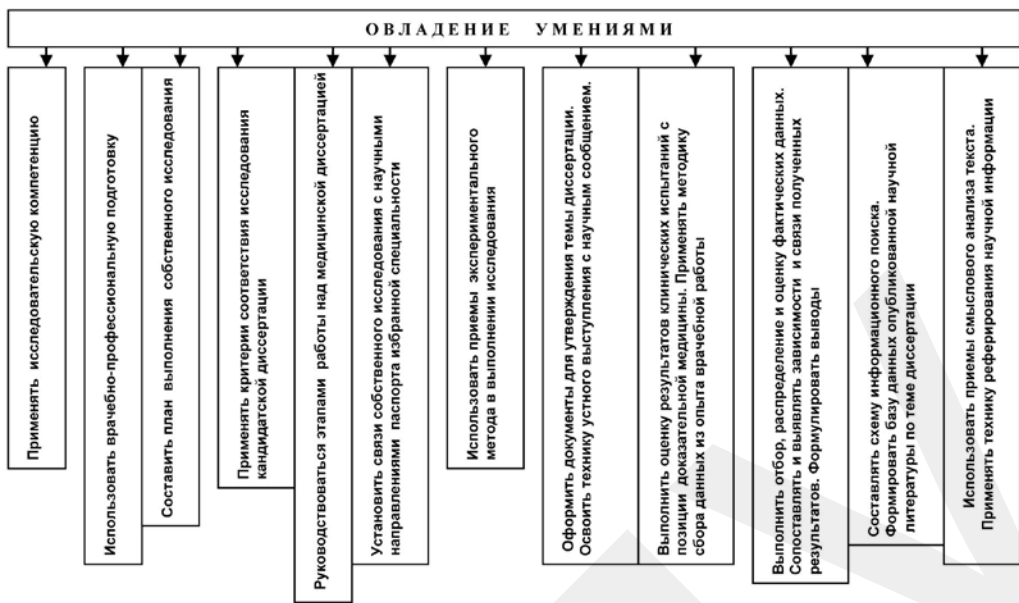


Рисунок 4 – Структура этапа овладения умениями для научной подготовки

Мы рассматриваем овладение умениями как достижение мастерства, способствующего творческому развитию личности преподавателя–исследователя. С этой целью нами используются четыре уровня овладения исследовательскими умениями обучающихся:

- организационный;
- информационно-коммуникативный;
- экспериментальный;
- интеллектуальный.

Задачи организационного уровня заключаются в овладении умениями планировать задачи и способы выполнения исследовательской деятельности, а также осуществлять самоконтроль в научной подготовке. Такой уровень, регулирует организацию действий, позволяющих рационально планировать этапы научной работы и создавать благоприятные условия для исследовательской деятельности, которые включают как удобный распорядок дня, так и технически комфортное обустройство рабочего места. Овладение умением на организационном уровне позволяет самостоятельно ставить перед собой задачи для выполнения этапов исследовательской деятельности, реализовывать разработанный план, делать выводы и обобщения.

Задачи информационно-коммуникативного уровня заключаются в овладении умениями работать с научной литературой и профессионально общаться. Овладение умениями предусматривает как поиск, изучение и обработку научной медицинской информации, так и участие в научных дискуссиях, выступление с докладами, научными сообщениями. Овладение умением на этом уровне позволяет выявить актуальность и разработанность научного направления в профессиональном сообществе, сопоставить



и проанализировать научную информацию для определения возникших противоречий в исследовании научной проблемы и поиска возможностей продуктивных способов ее решения.

Решение задач экспериментального уровня включает овладение умениями постановки лабораторного опыта, выполнение научного наблюдения, проведение клинического испытания. Овладение умением на этом уровне позволяет самостоятельно разрабатывать и применять высокоэффективные способы и методы выполнения опытно-экспериментального раздела исследования.

Задачи интеллектуального уровня овладения умениями реализуются через формирование у обучающихся как мотивации к деятельности, так и развитие логики осмысления собственных действий и освоения научной информации, способствующих выделению главного и анализу полученных результатов. Результаты овладения умениями на этом уровне позволяют осмыслить и применить усвоенные знания для самостоятельного выполнения исследования и корректировки своей деятельности.

Таким образом, выполненное нами структурирование этапов достижения дидактических целей научной подготовки в их взаимосвязи с содержанием разработанного учебного курса для аспирантов, позволит педагогам, обучающим молодых исследователей основам выполнения медицинской диссертации, использовать дополнительные методические возможности, как для усвоения знаний обучающимися, так и отработки у них необходимых навыков и овладения умениями.

### Библиографический список

1. **Осетрова, О. В.** Основы подготовки медицинской диссертации: учебное пособие [Текст]/ О. В. Осетрова. Самара, 2009. – 295 с.
2. **Осетрова, О. В.** Информационный самоменеджмент исследователя: факультативный курс [Текст]/ О. В. Осетрова //Научно-техническая информация. Сер. 1. Орг. и методика информ. работы.– 2004.– № 7. – С. 23–25.
3. **Осетрова, О. В.** Способ комплексного тестового обучения аспирантов медицинских вузов [Текст]/ Свидетельство Роспатента о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2009611904 от 13.04.2009.
4. **Педагогика:** Большая современная энциклопедия [Текст]/ Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: «Соврем.слово», 2005. – 720 с.

УДК 37.014.5

***Видергольд Игорь Владимирович***

*Соискатель кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск*

***Найн Альберт Яковлевич***

*Доктор педагогических наук, профессор, председатель диссертационного совета при Уральской академии физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск*

## **РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

***Vidergold Igor Vladimirovich***

*A postgraduate student of Chair of Pedagogic, the Ural State University of Physical Training, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk*

***Nine Albert Yakovlevich***

*Doctor of pedagogy, professor, chairman of the dissertation council at the Ural Academy of Physical Training, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk*

## **THE DEVELOPMENT OF REFLEXIVE STYLE OF ADMINISTRATOR'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE MUNICIPAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Проблема профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения является сегодня одной из острейших в системе образования. Об этом убедительно говорил Президент Д. Медведев, открывая в РГПУ имени А. И. Герцена на первой педагогической ассамблее Год учителя в Российской Федерации.

В зарубежной психологии существует четыре основных концепции профессионализма: традиционная концепция (Г. Парсонс), согласно которой субъект профессионален с момента рождения – достаточно изучить его индивидуальные особенности, чтобы определить именно его профессиональную деятельность; теория образов или «структурная теория» (Э. Леман, Р. Миллер, Э. Форм), предполагающая поиск общих схематических описаний людей и их работы; мотивационная теория (А. Маслоу), изучающая факторы, влияющие на успешность деятельности и степень удовлетворенности ею, и, наконец, концепция индивидуализации, где главное место занимает теория развития (Г. Гравер, В. Райдер).

Опираясь на определения профессионализма, приведённые в ряде публикаций [2; 5; 7; 9], как качественной характеристики субъекта деятельности (которая определяется мерой овладения им современным содержанием и средствами решения профессиональных задач, продуктивными способа-

ми ее осуществления), можно выделить три общих признака профессионализма: владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах труда; владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности; овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими повышать стиль профессиональной деятельности и получать искомые результаты.

Стиль деятельности в нашем понимании, это взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определённой деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

Анализируя исследования [1; 5; 6; 9], посвящённые изучению развития рефлексивного стиля профессиональной деятельности и профессиональной компетенции, следует отметить, что не смотря на большое разнообразие в содержании и специфике освещаемых задач, можно выделить несколько её компонентов, на которые акцентируют внимание большинство авторов. Прежде всего, это управленческий аспект. При этом в качестве особенности профессиональной деятельности выступает то, что она базируется на специальной регламентации, обусловленной сложностью профессиональных задач, а также целями и задачами профессиональных групп. По мнению А. Я. Найна, отечественные профессиональные структуры находятся на этапе своего становления. Это, с одной стороны, является источником непрерывного стресса в профессиональной деятельности, а с другой, как и любая ситуация неопределённости, может явиться толчком к осуществлению творчества [6, с. 249].

В известной работе А. К. Марковой обоснована общетеоретическая концепция, согласно которой в профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения можно выделить ряд компонентов: гностический, конструктивный и организаторский. Это личностно-социальные компоненты. При их реализации происходит осознание подхода к управлению, тех принципов, которыми руководствуются руководители, реализуя ту или иную модель управления. Поскольку осознание есть ни что иное, как рефлексия, то фактически здесь речь идёт о важности рефлексивного стиля руководителя для эффективности профессионального управления. Однако, по нашему мнению, при выделении в составе профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения лишь личностно-социального компонента остаётся вне поля зрения деятельностный аспект, так как профессиональная компетентность проявляется в значительной степени профессиональной деятельности, в ходе которой она также должна быть подвергнута исследованию и оценке. При этом профессиональная деятельность должна рассматриваться как деятельность человека, направленная на достижение общественно значимых целей – деятельностный аспект; отражающая интересы общества и государства – социальный аспект; выражающая интересы самой личности – личностный аспект.

Рефлексивные процессы, как известно, имеют определённую направленность: в зависимости от того, какая именно предметная действительность отражается, рефлексится и преобразуется человеком. Для успешного осуществления профессиональной деятельности и достижения профессионального мастерства субъект осмысляет свои способы организации и планирования деятельности, принципы, цели и стратегии профессиональных действий. Это, в значительной мере, обуславливает ключевую роль «регулятивной» функции рефлексии (В. И. Зинченко). Для эффективности профессиональной деятельности, следуя этой функции, рефлексия соотносима с гностическим, проектировочным и конструктивным компонентами профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения.

По мнению Н. Н. Нечаева, развитие способности к самосовершенствованию и принятию творческих решений непосредственно определяет уровень компетентности в любой области [9, с. 74]. Понимание рефлексии позволяет утверждать, что инициирование рефлексивных процессов относительно различных областей профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения ведёт к повышению профессионального мастерства. Развивая рефлексивно-позиционный подход к творческому профессионализму, Н. Р. Ильин отмечает, что последний предполагает овладение способами построения различных профессиональных позиций и системой гибких переходов между ними. Здесь позиция понимается как ценность, реализуемая в конкретных способах организации деятельности, что связано с интенсификацией личностной рефлексии. Этот подход, как пишет А. Я. Найн, обуславливает и особое понимание инновационности – как инновационности самореализации, выхода в творческую профессиональную позицию и шире – метода профессионализации, опирающегося на уникальный личностный опыт [7, с. 12–13].

Отметим и то, что традиционным для отечественных исследователей стало понимание стиля как типологически обусловленной индивидуально-своеобразной устойчивой системы способов выполнения того или иного вида деятельности. Исследования стилевых параметров личности осуществлялись с позиций деятельностного подхода, в рамках которого индивидуальность изучалась в процессе порождающей её трудовой активности. Изучаемые параметры в большей мере характеризовали предпочитаемую субъектом стратегию выполнения деятельности, которая ставилась в зависимость от психических закономерностей и порождающих их факторов, а также определялась сознанием и рациональностью поставленной цели.

Для развития уровня профессионализма деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения мы ввели характеристику рефлексивного стиля, на основе которой проанализировали процесс динамического становления рефлексии. Индивидуальный стиль деятельности – это определённая, качественно своеобразная целостная, устойчивая система, комплекс способов и приёмов в организации и исполнении деятельности. Рефлексивный стиль деятельности характеризуется, по мнению М. В. Зыря-

новой, осмыслением способов организации и планирования деятельности, принципов, цели, стратегии профессиональных действий [1, с. 13].

*В процессе построения модели развития рефлексивного стиля профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения мы руководствовались рядом необходимых и достаточных требований, а именно, модель должна:*

- служить средством разработки теории развития рефлексивного стиля;
- являться средством интерпретации какой-либо теории или гипотезы о явлении, процессе; развивать ту или иную теорию, подтверждать или опровергать выдвинутую гипотезу;
- быть средством прогнозирования развития наблюдаемых или трудно-наблюдаемых процессов;
- быть экспериментально контролируемой, достаточно универсальной, чтобы описывать, объяснять многообразие связей объекта моделирования.

*Под моделью организации деятельности по развитию рефлексивного стиля профессиональной деятельности мы понимаем описание и теоретическое обоснование процесса организации деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения. Сам процесс моделирования в нашем исследовании включал несколько последовательных этапов:*

- изучение теоретических основ моделирования как метода педагогического исследования, ознакомление с существующими моделями, разработанными авторами других исследований;
- построение первоначальной (пробной) модели развития рефлексивного стиля профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения;
- адаптация модели к условиям функционирования образовательного учреждения инновационного типа;
- оформление модели в окончательном варианте и подробное описание всех её характеристик.

В ходе экспериментальной работы мы разработали требования, которым должна отвечать модель развития рефлексивного стиля профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения. К ним относятся следующие:

- обеспечение действенности и эффективности работы руководителя муниципального образовательного учреждения в направлении развития рефлексивного стиля профессиональной деятельности;
- учёт реальных возможностей руководителя муниципального образовательного учреждения по организации изучаемого процесса деятельности.

*Модель по развитию рефлексивного стиля профессиональной деятельности руководителя – управленца имеет определённые особенности:*

- направленность на повышение развития рефлексивного стиля профессиональной деятельности;
- учёт особенностей профессиональной деятельности в образовательных учреждениях инновационного типа;

– учёт уровня готовности субъекта по развитию рефлексивного стиля профессиональной деятельности к её осуществлению, возможность коррекции модели.

С целью проверки выдвинутых в ходе исследования предположений был проведён педагогический эксперимент. Общая методика проведения эксперимента основывалась на работах Ю. К. Бабанского, В. А. Беловолова, М. Н. Скаткина, А. Я. Найна и др. Сущность эксперимента состояла в реализации условий, при которых стал бы возможен системный уровень управленческой деятельности коллектива. Прежде всего, мы усилили рефлексивную деятельность руководителя муниципального образовательного учреждения, актуализировали её значение в ходе управленческой деятельности и обосновали это условие как необходимое для проведения экспериментальной работы. Исследовали влияние аналитической деятельности на повышение уровня развития профессиональной компетентности руководителя муниципального образовательного учреждения. Эта мысль представляется во многом ключевой, так как фиксирует смещение центра тяжести способов оценки с проверки усвоенных знаний и репродуктивных умений на принципиально новые показатели качества подготовки руководителя муниципального образовательного учреждения.

Анализ многочисленных определений компетентности позволяет выделить следующие особенности содержания данного понятия, имеющие, на наш взгляд, существенное значение для построения модели развития рефлексивного стиля профессиональной деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения:

– *во-первых*, социальная направленность, поскольку специалист должен полностью осознавать как социальную значимость своей профессии, так и возможные социальные последствия принятых им решений и, вследствие этого, соизмерять свою деятельность с ожиданиями и чаяниями общества;

– *во-вторых*, практико-ориентированность, поскольку компетентность проявляется только в личностно-ориентированной деятельности;

– *в-третьих*, ситуативный характер, так как компетентность выражается в готовности к осуществлению деятельности в конкретных профессиональных ситуациях и связана с присущими конкретной профессии видами деятельности;

– *в-четвёртых*, компетентность окрашена личностными качествами специалиста, позволяющими ему оптимально организовывать деятельность в широком контексте и успешно решать возникающие проблемы с высокой степенью саморегуляции, саморефлексии, самооценки, проявляя быструю, гибкую и адаптивную реакцию на динамику обстоятельств при осознании личностной ответственности за результаты своей педагогической деятельности.

Безусловно, предметное знание не исчезает из характеристики рефлексивности. Однако следует подчеркнуть, что компетентностный подход усугубляет подчинённость знаний умениям, делая акцент на целостной

способности и готовности руководителя муниципального образовательного учреждения решать различные жизненные и профессиональные проблемы. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что ведущим мотивом в деятельности руководителя муниципального образовательного учреждения является мотив «желание проявить творчество», «осуществить поиск нового в своей работе», на втором месте находится мотив «удовлетворение от хорошо проделанной работы». Следовательно, руководитель муниципального образовательного учреждения, прежде всего, ценит возможность творчески, плодотворно работать. Это является позитивной тенденцией в ситуации реформируемой системы образования.

Наличие творческой атмосферы сотрудничества и желания совершенствоваться в профессиональной деятельности стимулируют развитие рефлексивного стиля руководителя – управленца. Процесс развития рефлексивного стиля руководителя, основанный на авторской модели, как показало исследование, способствует формированию творческого отношения к управленческой деятельности, развитию способностей использовать на практике новые информационные технологии.

#### Библиографический список

1. **Зырянова, М. В.** Изучение рефлексивного стиля индивидуальной профессиональной деятельности руководителя [Текст]: методич. рекомендации / М. В. Зырянова. – Владимир: ВГПУ, 2004. – 46 с.
2. **Ильин Н. Р.** От педагогической парадигмы к образовательной в России [Текст]/ Н. Р. Ильин. – 2007. – № 3. – С. 63–68.
3. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (ОДВО (Официальные документы в образовании) 35/2008 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>
4. **Концепция** федеральных государственных стандартов общего образования [Текст]: проект / под ред. А. М. Кандакова, А. А. Кузнецова. – 2008. – 39 с.
5. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст]/ А. К. Маркова. – Межд. гуманитарная академия, 999. – 308 с.
6. **Найн, А. Я.** Рефлексивное управление педагогическим образовательным учреждением [Текст]: монография / А. Я. Найн. – Челябинск: Челябинский рабочий, 2006. – 368 с.
7. **Найн, А. Я.** Педагогические инновации и научный эксперимент [Текст]/ А. Я. Найн // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 10–15.
8. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа». Сайт Сайт Минобрнауки РФ «Национальная инициатива: проект для обсуждения». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns.doc>.
9. **Нечаев, Н. Н.** Психолого-педагогические особенности формирования профессиональной деятельности [Текст]/ Н. Н. Нечаев. – М.: НИИВШ, 1998. – 125 с.

УДК 371.0

**Прилепская Нина Александровна**

*Заместитель директора по общеобразовательной подготовке профессиональное училище № 47, kameron@newmail.ru, Бердск*

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА**

**Prilepskaya Nina Alexandrovna**

*Deputy director of the vocation № 47, kameron@newmail.ru, Berdsk City*

## **THE ACMEOLOGY APPROACH TO INNOVATIVE-CREATIVE WORK OF THE TEACHER**

Сложность многих проблем теории и практики образования на рубеже XXI в. в новых условиях социально-экономического и информационно-культурологического развития общества обусловили появление целого ряда интегративных наук об образовании. Это естественно, поскольку образование, как особую сферу жизнедеятельности человека, нельзя рассматривать исключительно как педагогическую реальность и сводить проблемы образования лишь к педагогическим аспектам. Система образования в любом обществе характеризуется многоаспектными связями с различными науками и социумом и выступает средой функционирования научного знания.

Большинство вопросов, касающихся образования, представляют собой комплексные междисциплинарные проблемы, требующие для их анализа и решения интеграции гуманитарных и специальных знаний. Такого рода проблемы становятся ядром новых научных дисциплин, основой конструирования научных областей познания «двойного подчинения», возникающих на стыке педагогического и другого знания.

Одной из таких научных областей стала **акмеология образования** – психолого-педагогическая наука, интегрирующая знания о развитии человека в образовательной среде, о достижении им вершин в жизнедеятельности и развитии в условиях образовательной деятельности в различных типах и видах образовательных систем. С позиций акмеологии в качестве цели образования рассматривается целостное развитие человека, индивидуальность которого выступает как высшая ценность.

Акме (др.-греч. ακμή – высшая точка, вершина) – соматическое, физиологическое, психологическое и социальное состояние личности, которое характеризуется зрелостью ее развития, достижением наиболее высоких показателей в деятельности, творчестве.

Акмеология (от др.-греч. ακμή – высшая точка, вершина) – научное направление, развивающееся на стыке естественно – научных и гуманитарных дисциплин, изучающее феноменологию активного социального субъекта (человека, группы), закономерности вершинных достижений. Предметом



акмеологии является многомерное состояние взрослого человека, охватывающее значительный этап его жизни и показывающее условия достижения им высокого уровня продуктивности в профессиональном плане, личной жизни. В целях всестороннего исследования процессов, характерных для развития образования (включая последипломное образование педагога и определение возможностей его профессионально-личностного развития) как полифункциональной педагогической реальности, необходимо построение интегрально-целостной методологии, в структуре которой *акмеологический подход* должен занять главенствующее место.

Акмеологический подход с необходимостью предполагает формирование высокой мотивации достижений, стремления к успеху, к творчеству, к высоким результатам в профессиональной деятельности, к возрождению духовного мира человека, его духовному развитию и духовной зрелости.

В этой связи существенно возрастает социокультурная роль системы последиplomного образования педагога, стратегические ориентиры которой аккумулируют в себе духовные, идеологические и мировоззренческие ценности. После получения образования – творческая личность постоянно имеет потребность к науке, самообразованию, экспериментам, внедрению нововведений.

Эверетт Хаген ввел понятие инновационной личности как предпосылки усиления образовательного, а соответственно экономического роста, распространения знаний и накопления банка идей. Он считает, что существуют различные, и даже противоположные, личностные синдромы, которые типичны для традиционного и современного обществ. Подобно Веберу, Хаген обращается к наиболее трудному вопросу – вопросу о происхождении: как впервые появляется современная новаторская личность. Роль первотолчка от традиций к современности была возложена на некий внешний фактор. У Вебера это протестантская (кальвинистская) церковь, у Хагена – специфические исторические обстоятельства, которые он именует «выходом за пределы статуса». Такая ситуация возникает тогда, когда установленные, предопределенные статусы, типичные для традиционного «закрытого» общества, подрываются социальной мобильностью и «открытием» классовых и стратификационных иерархий. Массовый характер эти процессы принимают после великих революций, которые дают стимул развитию урбанистического, индустриального общества.

На личностном уровне субъектного взаимодействия всё многообразие качественного проявления личности, относительно обозначенного критерия следует рассматривать с позиций выяснения её инновационного типа. В целях поиска характерных качественных черт инновационного типа личности, логика дальнейшего рассуждения построена на аналитическом совмещении имеющихся в социологической литературе представлений о «современной» личности, «творческой» личности и различных подходов к уяснению «инновационной» личности. Такой исследовательский ход оправдан тем, что модель современной личности отражает черты, востребо-

ванные прогностическими тенденциями развития общества, в то время как творчество является атрибутивным качеством современной личности и инновации одновременно, а инновационность находит выражение в особом сочетании специфических черт личности.

Переориентация современного общества на производство и функционирование знаний необходимо, прежде всего, потому, что высшей целью нового общества является формирование и развитие целостной личности, когда сущность человека определяется совокупностью знаний, освоенных индивидуумом в жизни. С учётом обозначенной интенции трансформации современного общества рассматривается и качественное своеобразие инновационного типа личности.

С этой точки зрения, привлекает внимание предложенная социологом А. Инкелес аналитическая модель современной личности, значимыми чертами которой является:

- Открытость экспериментам, инновациям, изменениям;
- Готовность к плюрализму мнений, признание существования разных точек зрения без опасения изменения собственного видения мира;
- Ориентация на настоящее и будущее, а не на прошлое;
- Уверенность и способность в преодолении создаваемых жизнью препятствий;
- Планирование будущих действий для достижения целей как в общественной, так и в личной жизни;
- Вера в возможность регулирования и прогнозирования социальной жизни.
- Чувство справедливости, основанное на уверенности в зависимости вознаграждения от вклада и мастерства;
- Высокая ценность образования и обучения.
- Уважение достоинства других вне зависимости от статусной позиции.

В той или иной интерпретации, обозначенные черты современной личности, повторяются в работах как зарубежных, так и российских исследователей. В них подчёркивается, что интегральным качеством современной личности является способность не адаптивного самоизменения, когда личность вынуждена приспосабливаться к динамизму социальной жизни, а способность к такому смыслопорождению, которое равно устремлено как на изменение условий социальной жизни, так и на самоизменение. Эта типическая особенность творчества определяет как совокупность личностных черт, так и общие характеристики творческого мышления – атрибутивного признака инновационного типа личности. Ведущими свойствами творческого мышления являются:

- способность находить множество разных вариантов решения при одних и тех же условиях;
- способность находить непротиворечивые решения противоречивым ситуации.

Сочетание этих способностей с соответствующими личностными особенностями, составляют сущность такого интегративного качества как творчество, являющаяся необходимым компонентом инновационности.

Поскольку инновация выступает как особым образом организованная деятельность, самовоспроизводящая себя, то она востребует совершенно определённую совокупность характерологических черт личности, среди которых:

- потребность в переменах, умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы;
- наличие творчества как личностного качества и творческого (креативного) мышления;
- способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации;
- системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений;
- способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска;
- готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий;
- развитая способность к рефлексии, самоанализу.

В связи с модернизацией образования, в последние годы в отечественной системе начального профессионального образования наметилась тенденция к формированию инновационной, креативной и научной деятельности педагога.

Показателем мастерства являются проведение открытых уроков на современном оборудовании, разработка и внедрение рабочих тренажеров в урочную деятельность, участие педагогов в конкурсах областного и Всероссийского характера, работа на выставках.

Многомасштабный Областной конкурс «Мастер года 2009» года являлся показателем реализации научно-творческой и инновационной работы. Этот конкурс состоял из четырех этапов.

*Первый этап включал в себя: подготовку и проведение открытого урока с учетом признаков целеполагания, после которого преподаватель и комиссия:*

- смогут видеть отличия целеполагания уроков в «традиционной» (знаниевой) и компетентностной парадигме;
- определяют степень зависимости достижения запланированных учебных результатов от постановки целей, определения субъектов целеполагания;
- выработают критерии оценки урока, рассматриваемого с позиции целеполагания;
- закрепят навыки критического мышления.

*Второй этап – это составление самоанализа по следующей схеме:*

#### **Требования к самоанализу урока**

При самоанализе урока мастер дает краткую характеристику проведенному уроку, целям, которые ставил, анализирует их достижение, объем

содержания материала и качество его усвоения учащимися, применяемые методы и их оценку, активность учащихся и приемы организации их труда, самооценку качеств и сторон своей личности (речь, логика, характер отношений с учениками). В заключении мастер выдвигает свои предложения по улучшению качества урока, делает общие выводы и намечает меры по совершенствованию своего педагогического мастерства. Но мастер обязан при этом объяснить, почему именно так решил провести урок, что его заставило выбрать данную методику, стиль и характер собственной деятельности и работы учащихся. Всякая методика урока оправдана, если она дает максимальный обучающий и воспитывающий эффект и соответствует силам и способностям данного мастера.

*Третий этап включал в себя разработку и презентацию «Визитной карточки», в которой нужно грамотно, и в то же время гармонично позиционировать себя, как педагога и как личность, после этого представить результаты своей научной и инновационной работы.*

*Четвертый этап – состоял из теоретической части (написание теста по педагогике) и разрешения ситуации: «Я пришел». Студентами театрального училища на сцене разыгрывалась сценка по заранее спланированному сценарию и педагогу нужно было разрешить ситуацию в считанные минуты, толерантно и педагогически правильно.*

Перестройка самосознания учителя, раскрытие механизмов саморазвития и становления его индивидуальности на нынешнем этапе общественного бытия представляются особенно важными в плане исследования и решения возникающих образовательных проблем.

Все это предполагает такую деятельность педагогов, которая сориентирована на обеспечение прямых контактов между всеми ее участниками и характеризуется особым стилем межличностных отношений, инициативностью и интеллектуальной активностью ее участников, наследованием норм и стандартов научного сообщества.

Есть основания полагать, что такие направления работы послужит отправным пунктом акмеологического подхода при формировании инновационной педагогической среды внутри коллектива, реализующего оригинальную исследовательскую программу, нового творческого объединения личностей, равнодушных к проблемам образования и перспективам своей профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. **Буторина, Г. И.**, Кузина Г. Ф. Введение в педагогическую профессию. [Текст]/ Г. И. Буторина. – Москва, 1998.
2. **Елканов, С. Б.** Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. [Текст]/ С. Б. Елканов. – Москва, 1989.
3. **Казакова, Е. И.**, Тряпшына, Т. Ю. Диалог на лестнице успеха. – СПб., 1997
4. **Балакирева, Л. А.** Факторы достижения 'акме' в педагогической профессии [Текст]: Дис. .... канд.пед.наук./ Л. А. Балакирева. – Москва, 2002.

5. **Морозов, Е. П.** Подготовка учителей к инновационной деятельности [Текст]/ Е. П. Морозов, П. И. Пидкасистый. – Сов. Педагогика – 1991. – № 10.

УДК 37: 01

**Сусакова Ольга Николаевна**

*Заместитель начальника Юго-Западного окружного управления образования Департамента образования Москвы, соискатель, oniks@mosuzedu.ru, Москва*

## **КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ**

**Susakova Olga Nikolaevna**

*Deputy chief of Southwest district management of formation of Moscow formation Department, oniks@mosuzedu.ru, Moscow*

## **CRITERIA OF EFFICIENCY OF WORK OF EDUCATIONAL NETWORK**

Одним из результатов изменений в российском образовании 1980-х–2000-х гг. стало появление образовательных сетей. И хотя в целом ряде исследований утверждается, что образовательные сети обнаруживаются ещё в XIX столетии (Например, О. С. Назарова [1], которая проанализировала сети специальных образовательных учреждений начала XX в., в частности Владимирской губернии, направленных на работу с детьми с отклонениями в развитии), тот уровень взаимодействия, который существовал в доинформационную эпоху (и в XIX столетии, и тем более на более ранних этапах исторического развития), не позволяет усматривать в них примеры собственно сетевой организации.

Очевидно, что сетевая организация различных, в том числе и образовательных учреждений – продукт более поздней эпохи. Появление информационных технологий, ускорение коммуникационных процессов привели к появлению качественно нового уровня взаимодействия различных субъектов экономики, образования и культуры, которые тесно взаимосвязаны между собой [2]. На сегодняшний день образовательные сети – это не просто продукт нового постинформационного общества, но и одно из направлений его развития. **Образовательную сеть начинают рассматривать как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу свои образовательные ресурсы для повышения результативности образовательного процесса.**

В России образовательные сети сложились не только в результате НТР, но и под влиянием кардинальных изменений общественно-политической ситуации в стране. Появление новых технологий коммуникации и передачи информации, а также ослабление административных ограничений

позволило образовательным учреждениям, работающим в инновационном режиме, приступить к созданию добровольных объединений. Первоначально, это приобретало характер членства в ассоциациях и объединениях (различного рода педагогических объединениях, сообществах и содружествах). Само участие сводилось к проведению совместных научных и творческих мероприятий, которые оказывались намного шире, чем собственно обсуждение накопившихся проблем, так как помимо этого складывались и направления возможной передачи накопленного опыта. С течением времени – условно этот период начался со второй половины 90-х годов (весомым подспорьем стало распространение новых информационных технологий, прежде всего Интернета), до этого можно говорить о накоплении опыта педагогического взаимодействия – стали складываться объединения по добровольной трансляции накопленного образовательными учреждениями инновационного опыта. С привнесением в них административного ресурса они перешли на новое качество – так, например, появилась школьная образовательная сеть г. Казани, сложились сетевые объединения в Новосибирске, Красноярске и других крупных и средних городах России. А в 2000-х г., в условиях прогрессирующего уменьшения численности учащихся, стали широко создаваться образовательные сети сельских школ.

В 90-х г. произошло и создание, и размежевание образовательных сетей по принципу присутствия или отсутствия в них административного ресурса. Так, в виртуальном пространстве существует несколько принципиально разным образом не связанных с какими-либо государственными и муниципальными структурами сетей творческих педагогов. Эти сети – назовём их альтернативными – предполагают не только виртуальное, но и вполне реальное общение. Поддержание общения в режиме of-line чередуется с мастер-классами, конференциями и семинарами как в режиме on-line, так и во вполне традиционном режиме реального времени.

Наряду с «альтернативными» существуют и ставшие к настоящему времени вполне традиционными образовательные сети с высокой степенью участия в них органов управления федерального, регионального и муниципального уровней. И если в середине 90-х г. XX в. можно было наблюдать преобладание альтернативных сетей, то к началу XXI столетия стали преобладать сети с участием государственных и муниципальных органов управления образованием и государственных научно-исследовательских институтов. Именно этот тип образовательных сетей рассматривается нами как собственно «сеть» (за исключением сельских школ волевым решением органов управления образованием, вовлечённых в эти объединения), а объединения, созданные и работающие без участия каких-либо официальных структур – как «альтернативные сети».

В данное размежевание мы не вкладываем какой-либо оценочности, так как считаем, что образовательному процессу нужны как «альтернативные», так и «традиционные» сети (далее именно этот тип образовательных объ-

единений мы будем называть «сетями»). Невольно возникающая между ними конкуренция носит, как правило, локальный характер и способствует развитию российского образования и науки, более широкому внедрению инноваций в образовательный процесс.

Современный мегаполис – это не только место проживания миллионов граждан, но и питательная среда для инноваций, что делает мегаполис крайне привлекательным для организации работы образовательных сетей. Юго-Западный административный округ города Москвы – самый научно- и интеллектуально «ёмкий» округ московского мегаполиса. Ни в одном из округов Москвы, даже в Зеленограде и в Центральном и Западном округах, не сосредоточено такого количества научно-исследовательских и высших учебных заведений, как на Юго-Западе. МГУ, МГИМО (У), Российская академия наук и др. – этот перечень легко может быть продолжен. Организация образовательной сети в подобных условиях требует взвешенного подхода, учитывающего как интеллектуальный потенциал, так и этнокультурные традиции населения Юго-Западного округа Москвы. Для задействования потенциала Юго-Западного округа Москвы как раз и требуются образовательные сети, в разы ускоряющие скорость распространения педагогического опыта и способствующие созданию новых педагогических инноваций.

В высокой эффективности сетевых объединений убеждает сложившийся опыт взаимодействия образовательных учреждений Юго-Западного окружного управления образования Департамента образования г. Москвы. В 2008 г. было создано более двух десятков окружных сетевых образовательных площадок по следующей тематике: «Создание интерактивной модели патриотического воспитания в общеобразовательной школе», «Цикло-блочная система в образовательном учреждении повышенного уровня обучения», «Создание единого информационно-методического пространства дополнительного образования детей», «Диалог культур в пространстве образовательного учреждения как основа поликультурного образования, нравственного воспитания и формирования толерантности у учащихся», «Создание службы доверия в школе», «Педагогическое проектирование как условие развития детской проектной деятельности на начальном этапе образования», «Взаимосвязь основного и дополнительного образования через интеграцию знаний и ценностей развития учащихся» и т. д.

В работе каждой из сетевых опытно-экспериментальных площадок участвовало и участвует от нескольких сотен до нескольких тысяч учащихся, десятки и сотни педагогов, кандидаты и доктора наук. Это обеспечило высокую инновационную составляющую образовательной сети. Однако для наиболее оптимального функционирования образовательных сетей необходима разработка и внедрение в образовательный процесс чётких критериев эффективности работы образовательной сети.

В условиях московского мегаполиса разработка критериев эффективности образовательной сети предполагает учёт целой группы факторов. При

их выделении важно не забывать об условности любой классификации и о необходимости использовать как данные, полученные в результате внешнего изучения (как бы со стороны) деятельности образовательных сетей, так и мнения самих участников сетевого взаимодействия.

В 2009 г. Юго-Западное окружное управление образования Департамента образования Москвы провело анкетирование среди образовательных учреждений, активно участвующих в работе различных образовательных сетей, для выяснения критериев эффективности функционирования образовательной сети. Всего в анкетировании участвовало более двадцати общеобразовательных учреждений, но только девять из них внесли содержательные предложения по критериальной базе, а остальные учреждения ограничились общими рассуждениями о необходимости разработки данной базы.

Анализ анкет, заполненных заместителями директора по опытно-экспериментальной работе или педагогами-организаторами опытно-экспериментальной работы, показал, что у участников сетевого взаимодействия отсутствует системно выстроенное представление о критериях эффективности собственной деятельности. Преобладали оценки такого типа: «расширение сети», «проведение совместных научно-практических семинаров и конференций», «количество исследовательских работ», «количество призовых мест». Лишь в одной анкете было обращено внимание на результат – получение сетевого продукта, а в другой – на необходимость наличия информационного поля, во второй же анкете подчёркивалась конечная цель сетевого взаимодействия – «сохранение и укрепление физического и психического здоровья учащихся; развитие мотивации как собственной ценности по отношению к инновационной работе; становление и развитие у детей субъектной позиции действие – деятельность – саморазвитие (обогащение и развитие индивидуального опыта детей)». Тем не менее, разброс критериев, во многом объяснимый отсутствием чётких параметров для ответа на анкету, позволяет увидеть реальную картину того, как понимается сетевое взаимодействие самими участниками сетевого взаимодействия.

Можно использовать несколько вариантов классификации критериев (все они выделяются на основе эмпирического обобщения). Первый – и самый простой – по внешним параметрам – применим практически ко всем случаям оценки какого-либо взаимодействия. Если сгруппировать полученные ответы по нескольким группам, то первая группа критериев может быть определена как количественная (общее число участников, учреждений, различных объединений (кружков, студий), мероприятий, количество учреждений (в том числе научно-исследовательских), участвующих в работе сети, и т. д.); вторая – как качественная (степень интерактивности образовательной среды, наличие и значимость полученного совместного продукта и т. д.).

Традиционно – в силу большего удобства и по причине традиции (оперирование абсолютными величинами) – первая группа критериев наиболее распространена в образовании. Однако насколько объективно она позволяет судить о ситуации в российском образовании? Скорее всего, здесь влас-



твует исключительно субъективный фактор. Не всё так просто и со второй группой критериев: и здесь велика роль субъективного фактора; к тому же только совокупность параметров позволяет получить более-менее объективную картину, и тем не менее именно вторая группа критериев, на наш взгляд, наиболее перспективна, так как исходит из специфики сетевого взаимодействия, из понимания его как уникального, непосредственно порождающего самостоятельные результаты – продукты. При подобном подходе можно будет выделить следующие критерии:

1. наличие (или отсутствие) совместного сетевого продукта, готового к трансляции;
2. наличие совместных проектов, обеспечивающих интеграцию образовательных учреждений;
3. создание и функционирование единого информационного пространства в рамках сетевой площадки;
4. наличие (или отсутствие) связи образовательных учреждений сети с различными учреждениями, занимающимися вопросами воспитания молодёжи в рамках того или иного микрорайона (прежде всего того, где располагаются учреждения сети);
5. создание благоприятного микроклимата в рамках образовательной сети (самый спорный и субъективный критерий; сложнее всего его выделить, поэтому он носит дополнительный характер);
6. наличие официального и неофициального общения учащихся и педагогов в рамках образовательной сети (в том числе: реализация программ повышения квалификации педагогов по профилю площадки; развитие межкультурных коммуникаций учащихся в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений через использование различных ИКТ);
7. открытость образовательной сети («прозрачность» всех документов, регламентирующих её деятельность, возможность приёма иных образовательных учреждений);
8. возрастание творческой активности учащихся школ образовательной сети (показатели – совместные проекты);
9. проведение совместных научно-практических и творческих конференций, семинаров, фестивалей, смотров и т. д.

Сразу отметим, что среди предложенных образовательными учреждениями критериев эффективности функционирования образовательной сети преобладают критерии из первой группы, хотя справедливости ради следует признать, что все критерии, предложенные образовательными учреждениями, носят смешанный характер, относясь и к первой, и ко второй группам.

Памятуя о том, что педагогическая практика несоизмеримо шире наших представлений о её организации, следует отметить и то, что никак не было представлено в ответах, но имеет несомненную ценность для каждого из участников сетевого взаимодействия: эффективность сетевого взаимодействия должна выражаться, прежде всего, в повышении качественного уровня работы школы по общим направлениям своей деятельности, с одной сто-

роны, и по специальному направлению (проблема, над которой работает сеть), во вторых. Для этого, как правило, школы и включаются в сетевой эксперимент – посмотреть, как работают другие, научиться новым технологиям, получить новые знания и, как следствие, применить их для развития творческой составляющей своего педагогического коллектива, что, в свою очередь, повлияет на развитие потенциала ребенка. Этот параметр, хотя он и наиболее труден для выделения, обязательно следует учитывать при оценивании эффективности сетевого взаимодействия.

Однако использование десяти вышеперечисленных критериев в оценке эффективности работы сетевых окружных опытно-экспериментальных площадок выглядит затруднительным по причине их многочисленности. Если их оптимизировать, то в сгруппированном виде они будут представлять собой следующие критерии:

1. Наличие сетевого продукта (готовность к трансляции какого-либо инновационного опыта, методической разработки и т. д.). Как правило, он получается в конце 3 года работы площадки. Для оценки сетевого продукта необходима внешняя экспертиза, осуществляемая специалистами из научно-исследовательских учреждений и высшей школы. В то же время нельзя абсолютизировать данный критерий, так как даже наличие сетевого продукта, в разработке которого принимало участие конкретное ОУ, не всегда свидетельствует об эффективности его работы, а тем более о повышении качества образовательной деятельности. Важно не забывать о качественном изменении в работе образовательных учреждений, входящих в сеть.

2. Степень активности коммуникационного поля сетевой площадки (наличие общих информационных ресурсов (сайта, газеты), частота их обновления, степень знакомства с этими источниками педагогов и учащихся). Этот параметр замеряется независимо от участников площадки путём анализа информационных ресурсов площадки и отзывов о ней на сайте площадки (если он есть) и образовательных учреждений.

3. Наличие совместных творческих и научно-методических мероприятий (конференции, семинары, выставки, фестивали и т. д.) и степенью представленности в них образовательных учреждений.

Вот, на наш взгляд, три основных рабочих критерия оценки эффективности работы образовательной сети. Все эти критерии носят подчеркнуто объективный характер, что позволяет внедрить их в практику работы управлений образования разного уровня (районных, окружных, городских, областных). Кроме того, все эти критерии были в том или ином виде обозначены самими участниками сетевого взаимодействия, а, следовательно, они понятны (а это очень важно для подобных показателей) образовательным учреждениям.

### Библиографический список

1. **Назарова, О. С.** Развитие сети специальных образовательных учреждений в XX веке: На материале Владимирской губернии и области [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук./ О. С. Назарова. – Владимир, 2008. – 198 с.

2. **Гапоненко, А. Л.**, Орлова Т. М. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал [Текст]/ А. Л. Гапоненко, Т. М. Орлова – М.: Эксмо, 2008. – 400 с. – (Полный курс МВА).

УДК 371.0

***Кириллова Ольга Васильевна***

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, tanjana1@yandex.ru, Чебоксары*

***Кириллова Татьяна Васильевна***

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, tanjana1@yandex.ru, Чебоксары*

***Давыдова Антонина Ивановна***

*Кандидат педагогических наук, преподаватель ГОУ СПО «Чебоксарский электротехникум связи», tanjana1@yandex.ru, Чебоксары*

**АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

***Kirillova Olga Vasilyevna***

*D. Ed., Professor of Pedagogy and Psychology department of the Chuvash State University after I. N. Ulyanov, tanjana1@yandex.ru, Cheboksary*

***Kirillova Tatyana Vasilyevna***

*D. Ed., Professor of Pedagogy and Psychology department of the Chuvash State University after I. N. Ulyanov, tanjana1@yandex.ru, Cheboksary*

***Davydova Antonina Ivanovna***

*Cand. Ed., lecturer of GOU SPO "Cheboksarsky Elektrotechnicum Svyasi", tanjana1@yandex.ru, Cheboksary*

**ALGORITHMIZATION OF THE LECTURERS' OCCUPATION  
LEVEL IMPROVEMENT PROCESS IN AN EDUCATIONAL  
INSTITUTION**

В конце XX в. человечество вступило в новую стадию развития – в стадию построения информационного общества. Информация стала основным фактором экономического роста, а уровень развития информационной деятельности и влияние ее на глобальную информационную инфраструктуру превратились в главное условие конкурентоспособности страны в мировой экономике. С середины XX в. информация рассматривается как общенаучное понятие, включающее совокупность разнообразных данных, сообщений, знаний, умений и опыта, необходимых обществу.

Научно-технический прогресс предложил обществу компьютер, который в одной системе объединяет хранение и обработку числовой и текстовой информации и позволил в корне изменить технологию сбора, хранения, переработки и передачи информации.

Формальный подход к определению объектов и систем материального мира требует разработки моделей – концептуальных, математических, алгоритмических, программных, которые позволяют исследовать существующие и разрабатывать новые системы. Моделирование используется как метод для исследования и изучения объектов, явлений и процессов в различных областях. Моделирование помогает разработчику модели принимать продуманные и обоснованные решения и предвидеть последствия своей деятельности.

В компьютерных технологиях модель – это образ или прообраз исследуемой системы. Первоначально исследуемая система представляется как система определенных понятий, между которыми устанавливаются различные причинно-следственные связи. Уровень рассмотрения системы или детализации определяется самим исследователем исходя из решаемой задачи, показателей эффективности и критериев, на основе которых будут в дальнейшем приниматься решения. С точки зрения получения истинно научных знаний об исследуемых системах, требуется, чтобы они были представлены в виде некоторых формальных систем или формальных моделей. Синтез формальной модели можно осуществлять на формальном языке (язык высказываний) и сопровождать некоторыми графическими построениями (графы функционирования системы). В моделях некоторые процессы, протекающие в системах, не содержат сведения о том, как должна перерабатываться информация, чтобы получить результат. Порядок переработки информации определяют и представляют в виде алгоритма решения задачи или алгоритмической модели.



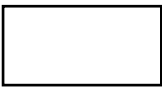
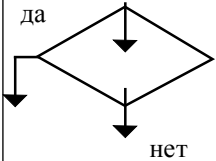


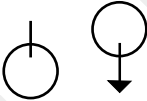

Схема алгоритма решения задачи – это четкое описание процесса решения задачи в графическом виде, где этапы решения изображены геометрическими фигурами (рис. 1, 2) Схема алгоритма и есть программа решения задачи, записанная в виде, понятном для человека, но не для ЭВМ.

На поиски алгоритма решения некоторых задач разработчик затрачивает многие годы. Но когда алгоритм создан, решение задачи по готовому алгоритму сводится к строгому выполнению его команд (предписаний). Алгоритм, как правило, составляется на конкретного исполнителя, и каждая его команда определяет однозначно действие исполнителя.

Нами разработана блок-схема алгоритма повышения качества подготовки к профессиональной деятельности педагогического коллектива техникума, которая содержит три этапа.

В таблице 1 приведены обозначения символов блок-схемы и пояснение элементов процесса.

Таблица 1 – Пояснения символов блок-схемы алгоритма

| Символ  | Элементы процесса  | Пояснения  |
|---|--|--|
|    | Символ, определяющий начало и конец процесса   | Вход в процесс (поступление запроса) или выход из процесса (отказ, отрицание)  |
|    | Символ, определяющий ввод–вывод данных, сообщений информации о рекламной деятельности кадровой службы                            | Взаимодействие кадровой службы, администрации с биржей труда, производством и др. мероприятия  |
|    | Символ, указывающий на действие или последовательность действий, исполнитель   | Администрация, кадровая служба – собеседование, телефонный звонок – специалист, преподаватель  |
|    | Символ проверки условия, имеющий один вход и ряд альтернативных выходов, один из которых активизируется после выполнения условия | Запрос поступил?<br>Сообщение пришло?<br>Документ оформлен?<br>Вопрос, на который надо ответить: да/нет; соответствует, / не соответствует критериям |
|    | Документ   | Паспорт, трудовая книжка, документ об образовании, заявление, приказ, папка личного дела принятого на работу   |
|  | Линии потока информации, указывающие на переход к следующему элементу процесса   | Обращение специалиста, собеседование с ним, принятие на работу, осуществление педагогической деятельности и т. д.                                    |
|  | Соединитель<br>Продолжение   | Используется для обрыва линии и продолжения ее в другом месте.<br>Надо перейти на другую страницу, или на другую часть таблицы или на другой процесс |
|  | Комментарий  | Символ используется для добавления комментариев или пояснительных записей  |

Первый этап алгоритма (рис. 1) предписывает исполнителю действия по приему на работу преподавателей и выявлению их профпригодности.

Преподаватель, участвуя в образовательном процессе, обязан ставить перед собой задачу повышения профессионального уровня с целью развития своего творческого потенциала, а начинающий преподаватель – задачу ускоренной адаптации в условиях современных требований к качеству учебно-воспитательного процесса.

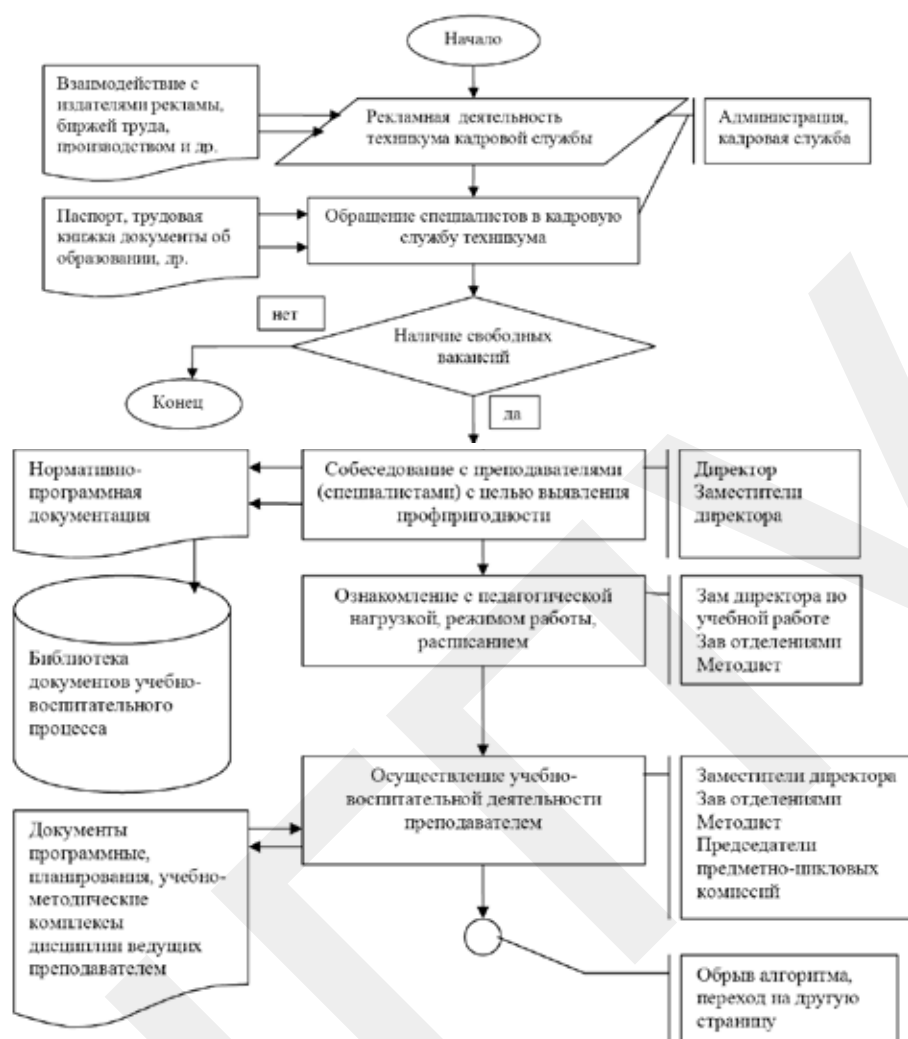


Рисунок 1 – Алгоритм первого этапа, предписывающий исполнителю действия по приему на работу преподавателей и выявления их профпригодности

На рис. 2 приведен алгоритм второго этапа, предписывающий исполнителю действия адаптации и развития творчества преподавателей. В условиях современных требований к качеству учебно-воспитательного процесса становится актуальным развитие, саморазвитие и совершенствование профессионального мастерства преподавателей. Преподаватель, участвуя в образовательном процессе, обязан ставить перед собой задачу повышения профессионального уровня с целью развития своего творческого потенциала, а начинающий преподаватель – задачу ускоренной адаптации в условиях современных требований к качеству учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим прежде процесс ускоренной адаптации начинающего преподавателя, которую он проходит, участвуя в занятиях Школы педагогического мастерства (далее просто Школа) в классе начинающего преподавателя, при оказании ему помощи методистом и преподавателями с опытом педагогической работы, посещая занятия, классные часы опытных преподавателей и др.

Начинающие преподаватели, как правило, не имеют опыта разработки учебных планов, программ, в отличие от опытных преподавателей. Тем не менее, он должен иметь полное представление о своем предмете, поэтому начинающему преподавателю требуется изучить образовательную программу по специальности и учебной программы по предмету. Видению перспективы своей работы помогают календарно-тематический план, учебно-методическая документация – учебно-технологические карты, тематические и поурочные планы преподавателя. В поурочном плане преподаватель планирует и проектирует учебное занятие, определяя его цели и задачи в единстве обучения и воспитания, используя для развития познавательных способностей проблемно-поисковые и активные методы обучения, а для формирования умений и навыков различные виды самостоятельной работы.

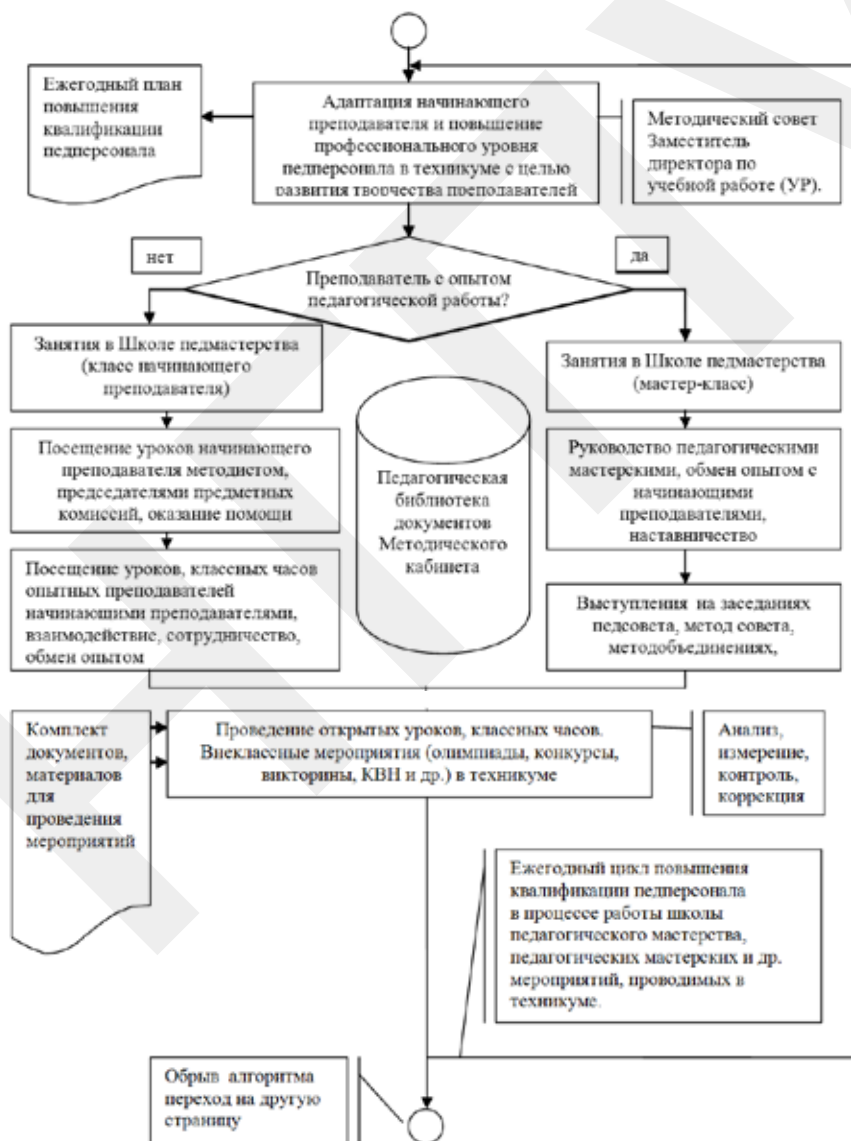


Рисунок 2 – Алгоритм, предписывающий исполнителю действия адаптации и развития творчества преподавателей

Преподаватели с большим опытом работы свое мастерство в рамках ссуза совершенствуют, участвуя в занятиях мастер-класса Школы, а также делая доклады, сообщения, выступления на педагогическом и методическом советах, методических объединениях и организуя наставничество.

Таким образом, решение задачи адаптации и повышения профессионального уровня, если следовать алгоритму рис. 2, происходит на занятиях Школы педмастерства, на заседаниях педагогического и методического совета, при проведении открытых уроков, классных часов и внеклассных мероприятий, во взаимодействии с руководством образовательного учреждения, с коллегами по учебно-воспитательному процессу.

Эффективность развития профессионального уровня преподавателей достигается в процессе занятий ими научной деятельностью, во взаимодействии с научно-исследовательской деятельностью студентов и использованием ее результатов в образовательном процессе, что отражено алгоритмом рис. 3.

Совместная научно-исследовательская деятельность администрации, преподавателей и студентов отражается и подтверждается наличием библиотеки научных документов, публикаций в научных сборниках и журналах и внедрение инноваций в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения.

Педагогическая деятельность планируется (перспективные, пятилетние планы повышения квалификации и проведения аттестации сотрудников ссуза), а также применяются процессы мониторинга, измерения, анализа и улучшения для демонстрации соответствия деятельности педагогического коллектива требованиям национального проекта модернизации и развития образования России.

Наш алгоритм содержит взаимосвязанную информацию процесса повышения профессионального уровня преподавателей, развития их творческого потенциала и ускоренной адаптации начинающего преподавателя в условиях современных требований к качеству учебно-воспитательного процесса.

В целях постоянного повышения результативности разработанного нами процесса повышения профессионального уровня преподавателей проводятся внутренние проверки, а также осуществляется взаимодействие с организациями, контролирующими качество педагогической деятельности.

Таким образом, в нашей работе алгоритмическая модель определяет порядок переработки информации процесса повышения профессионального уровня преподавателей и помогает принимать стратегически продуманные, взвешенные и обоснованные решения.



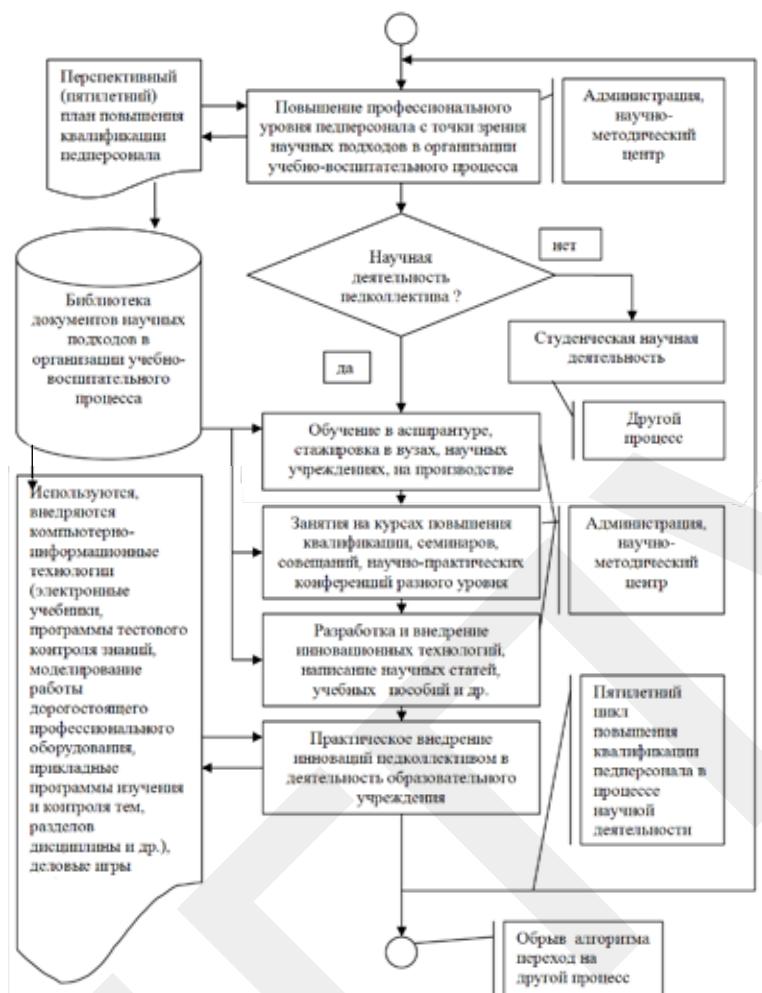


Рисунок 3 – Алгоритм, предписывающий действия исполнителю повышения профессионального уровня преподавателей

### Библиографический список

1. **Голицына, О. Л.** Основы алгоритмизации и программирования [Текст]: учеб. пособие / О. Л. Голицына, И. И. Попов. – М. : ФОРУМ–ИНФРА–М, 2004. – 429 с. – ISBN 5–91134–051–8.
2. **Давыдова, А. И.** Моделирование и алгоритмизация учебно-воспитательных процессов в образовательном учреждении [Текст]: учебное пособие / А. И. Давыдова – Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2007. – 59 с.

## РАЗДЕЛ XII

### ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

---

УДК 373.291

**Безденежных Галина Александровна**

*Инструктор по физической культуре МДОУ № 193 г. Красноярск, аспирант кафедры борьбы государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», bezdarna@mail.ru, Красноярск*

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Bezdenezhnykh Galina Aleksandrovna**

*The instructor in physical training МДОУ № 193 of Krasnoyarsk, the post-graduate student of chair of struggle of the state educational institution of the higher vocational training «Krasnoyarsk state pedagogical university of V. P. Astafeva», bezdarna@mail.ru, Krasnoyarsk*

#### **RESEARCH OF LEVEL OF PHYSICAL READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

Дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого человека. Именно в этом возрастном периоде закладываются основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физической культуре и спорту, воспитываются морально-волевые качества.

Среди многих факторов, которые оказывают влияние на состояние здоровья и развитие детей, по интенсивности воздействия физическое воспитание занимает важное место. Сегодня не вызывает сомнения, что в условиях возрастания объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности гармоническое развитие организма дошкольника невозможно без физического воспитания [1].

Поэтому важно отметить, что нынешнее демографическое положение России и перспективы его эволюции относятся к числу первостепенных, ключевых элементов, определяющих долговременное развитие нашей страны. В концепции демографического развития Российской Федерации на период до 2015 г. среди приоритетов в области укрепления здоровья детей и подростков ставится задача совершенствования мероприятий, направленных на развитие физической культуры и спорта, проведение мониторинга физической подготовленности и физического развития детей и молодежи [2].

Исследование проводилось в муниципальном дошкольном образовательном учреждении № 193 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей, изучения динамики уровня физической подготовленности детей младшего и старшего дошкольного возраста.

Физическая подготовленность определяется уровнем сформированности психофизических качеств (сила, скорость, быстрота, выносливость и гибкость) и степенью сформированности двигательных навыков. По мнению Г. Лесковой и Н. Ноткиной, именно высокие показатели двигательных качеств являются основными при оценке физической подготовленности детей [3; 4; 5; 6].

В исследовании уровня физической подготовленности дошкольников приняли участие 80 детей. Из них: младшая группа – 20 детей, средняя группа – 22 ребенка, старшая группа – 25 детей и подготовительная группа – 13 детей.

Уровень физической подготовленности определялся по результатам контрольных упражнений. Средние показатели физической подготовленности детей представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Средние показатели физической подготовленности детей 3–7 лет

| Группы           | Прыжок в длину с места, см | Прыжок в высоту с места, см | Метание набивного мяча 1 кг, см | Метание предмета, 80 гр., см | Бег 30 метров, сек |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------|
| Подготовительная | 100                        | 30                          | 300                             | 850                          | 7,2                |
| Старшая          | 80–90                      | 25                          | 250                             | 750                          | 7,9–7,5            |
| Средняя          | 50                         | 20                          | 130                             | 500                          | 9,5–10             |
| Младшая          | 40                         | 10                          | 90                              | 400                          | 13,5               |

Обследования проводились в декабре 2008 г. и в конце учебного (май 2009 г.). Обработка данных осуществлялась стандартными статистическими методами с учетом средней арифметической (М), средней ошибки (t), достоверности различий по t-критерию Стьюдента.

Таблица 2 – Результаты тестирования детей детского общеобразовательного учреждения (декабрь 2008 г.)

| Группы           | Прыжок в длину с места, см | Прыжок в высоту с места, см | Метание набивного мяча 1 кг, см | Метание предмета, 80 гр., см | Бег 30 метров, сек |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------|
| Подготовительная | 102                        | 39                          | 238                             | 745                          | 7,87               |
| Старшая          | 102                        | 39                          | 238                             | 745                          | 7,87               |
| Средняя          | 71                         | 23,5                        | 123                             | 528                          | 9,93               |
| Младшая          | 55                         | 17                          | 109                             | 396                          | 13,73              |

В декабре 2008 г. было проведено тестирование по программе «Детство». Тестирование, проведенное в декабре показало, что с нормативами справились 76,5% детей. А именно в младшей группе – 78% детей, в средней группе – 82% детей, в старшей группе – 76% детей и в подготовительной – 70% детей.

В настоящее время среди специалистов в области физического воспитания широко обсуждаются вопросы формирования психофизических качеств ребенка. Их развитие – важная задача физического воспитания. Ана-

лиз специальной литературы свидетельствует, что проблема физического развития в значительной мере определяется развитием его двигательных качеств в разные периоды детства. Объективность оценки физической подготовленности во многом определяется знанием возрастных особенностей и закономерностей развития у дошкольников моторной сферы, в том числе физических качеств. Наиболее важными из этих особенностей являются их обусловленность незавершенностью формирования физиологических структур организма и наличие в динамике физического развития ребенка чувствительных к внешним воздействиям периодов. Характерными для дошкольников считаются также большая изменчивость пропорций тела и неравномерность развития функциональных систем организма [6; 7].

Деятельность взрослого, направленная на укрепление здоровья, составляет содержание физического воспитания, что обеспечивает малышу физическое развитие. Подвижные игры и игровые движения – естественные спутники жизни ребенка, обладающие великой воспитательной силой, формирующие физические и личностные качества ребенка. Мы применяем народные подвижные игры и игровые подражательные движения как на физкультурных занятиях, так и во всех режимных моментах; используем народные подвижные игры в дыхательной гимнастике, оздоровительной аэробике, йогу в игровой форме, фольклор при проведении игрового массажа, закаливающих процедур, в утренней гимнастике и в самостоятельной детской деятельности.

На каждом возрастном этапе можно выделить ведущие двигательные способности. Для детей младшего и среднего возраста наиболее значимы скоростно-силовые способности, для детей 6 лет – скоростные способности, а для детей 7 года жизни – скоростные и координационные способности [3].

Таблица 3 – Результаты тестирования детей общеобразовательного учреждения (май 2009 г.)

| Группы           | Прыжок в длину с места, см | Прыжок в высоту с места, см | Метание набивного мяча 1 кг, см | Метание предмета, 80 гр., см | Бег 30 метров, сек |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------|
| Подготовительная | 103                        | 39                          | 242                             | 746                          | 7,82               |
| Старшая          | 103                        | 39                          | 242                             | 746                          | 7,82               |
| Средняя          | 72                         | 27                          | 124                             | 529                          | 9,88               |
| Младшая          | 55                         | 18,5                        | 98                              | 397                          | 13,7               |

По результатам тестирования, полученным в мае 2009 г., можно сделать следующие выводы: в подготовительной группе с тестами справились 76% детей, в старшей группе с тестами справились 79%, в средней группе с тестами справились 82% детей, в общем, в младшей группе с тестами справились 81% детей, в среднем по саду с тестами справились 79,5% детей (рис. 1).

Сравнив результаты тестирования в декабре и результаты тестирования, полученные в мае, можно сделать следующие выводы:

1. В младшей группе прирост результатов составил – 3%
2. В средней группе прирост результатов за полгода составил – 1%

3. В старшей группе прирост результатов за полгода составил – 3%.

4. В подготовительной группе прирост результатов составил – 6%.

Для оценки темпов прироста индивидуальных показателей физических качеств в течение года можно использовать следующую шкалу (табл.4.):

Таблица 4 – Шкала оценок темпа прироста уровня физической подготовленности детей дошкольного возраста (данные В. И. Усакова)

| Темп прироста | Оценка              | За счет чего достигнут прирост  |
|---------------|---------------------|---|
| До 8%         | Неудовлетворительно | За счет естественного роста   |
| От 8% до 10%  | Удовлетворительно   | За счет естественного роста и естественной двигательной активности            |
| От 10% до 15% | Хорошо              | За счет естественного роста и целенаправленной системы физического воспитания |
| Свыше 15%     | Отлично             | За счет использования естественных сил природы и физических упражнений        |

Таким образом, прирост результатов в МДОУ № 193 за последние полгода в среднем во всех возрастных группах составил 3%. Прирост результатов во всех возрастных группах признан не удовлетворительным и произошел в основном за счет естественного роста и развития организма, а не за счет грамотно организованного процесса физического воспитания.

Важнее проследить динамику индивидуальных показателей развития каждого ребенка. В этой связи наиболее эффективным методом оценки служит прирост показателей двигательных навыков и физических качеств. Например, двигательное развитие ребенка оценивается по таблицам как высокое, однако существенных изменений в результатах выполнения заданий в течение года не произошло. И, наоборот, у ребенка могут быть низкие показатели тестирования в сравнении со средними значениями при высоких темпах личного роста результатов.

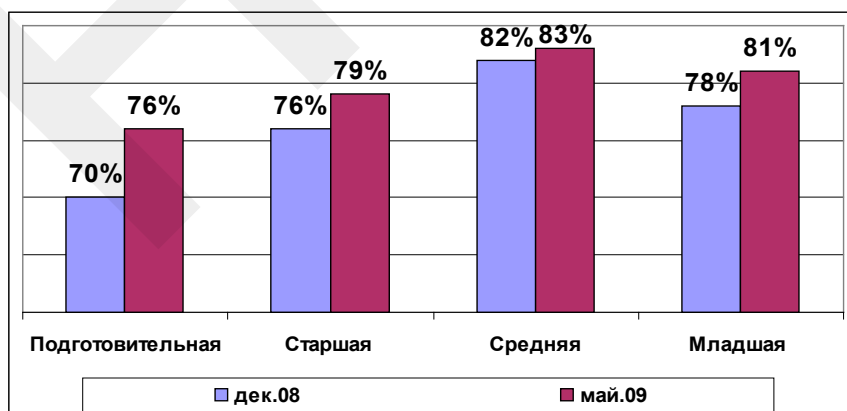


Рисунок 1 – Динамика уровня физической подготовленности во всех возрастных группах в течение полугода

Сравнительный анализ показателей, характеризующих физическую подготовленность детей до и после проведения исследования, позволил установить, что достоверных ( $p > 0,05$ ) изменений результатов ни в одном контрольном упражнении и ни в одной возрастной группе не наблюдалось. Это объясняется тем, что занятия по традиционной программе физической культуры для детского сада направлены главным образом на освоение объема двигательных навыков и не способствует воспитанию двигательных качеств, что подтверждается также результатами исследований других авторов [8; 9]

*Полученные нами данные о показателях уровня физической подготовленности дошкольников четырех возрастных групп, воспитывающихся в МДОУ № 193 г. Красноярск, позволили сделать следующие выводы:*

1. Выявлена положительная динамика в росте показателей уровня физической подготовленности дошкольников, полученная в основном за счет естественного роста организма ребенка.

2. В проведенном исследовании подтвердилась возрастная закономерность, характерная для детей дошкольного возраста, связанная с зависимостью изменения показателей физической подготовленности от возраста, т. е. чем старше ребенок, тем выше его результат.

Изучение динамики развития двигательных способностей в связи с естественным ростом детей и под влиянием специально организованной двигательной деятельности – важное условие рационального управления процессом физического воспитания дошкольников. В связи с этим представляется необходимым продолжение наблюдения за уровнем физической подготовленности дошкольников.

Анализ и оценка динамики норм индивидуального продвижения очень важны для своевременного внесения коррекций в образовательный процесс с целью осуществления индивидуального подхода.

### Библиографический список

1. Шарманова, С. Б. Применение сюжетных занятий ритмической гимнастики в физическом воспитании дошкольников [Текст]/ С. Б. Шарманова, А. И. Федоров // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 3 – С. 18–22.
2. Концепция демографического развития России на период до 2015 года // Российская газета. 2001, 16 октября.
3. Прищепа, С. Как продиагностировать физическую подготовленность дошкольника [Текст]/ С. Прищепа // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 37–45.
4. Двигательные качества и методика их развития у дошкольников [Текст]/ Сост. Н. А. Ноткина. – СПб.: Образование, 1993. – 36 с.
5. Усаков, В. И. Первые шаги к физическому совершенству: Книга для воспитателей, гувернеров, родителей. [Текст] / В. И. Усаков. – Красноярск: «Издательство КГПИ», 1993. – 96 с.

6. Сагайдачная, Е. А. Оценка физической подготовленности детей в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]/ Е. А. Сагайдачная // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2007. – № 3. – С. 16–28.

7. Степаненкова, Э. Я. Теория и практика физического воспитания и развития ребенка [Текст]/ Э. Я. Степаненкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.

8. Лагутин, А. Б. Физическое воспитание ребенка в дошкольном учреждении [Текст]/ А. Б. Лагутин // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 7. – С. 8–11.

УДК 796.011.3

### **Дюбина Татьяна Владимировна**

*Студентка 4 курса государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», институт спортивных единоборств им. И. Ярыгина, тренер-преподаватель по настольному теннису, sporttanka@mail.ru, Красноярск*

### **Завьялов Александр Иванович**

*Доктор педагогических наук, профессор Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ**

### **Dyubina Tatyana Vladimirovna**

*4 th year student of the state educational institution of higher professional education «Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astaf'eva», Institute of sport combat them I. Yarygina, trainer and teacher's table tennis, sporttanka@mail.ru, Krasnoyarsk*

### **Zavjalov Alexsandr Ivanovich**

*The Doctor of Pedagogical Science, Professor «Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astaf'eva», sporttanka@mail.ru, Krasnoyarsk*

## **TECHNOLOGY ASSESSMENT LEVEL OF PREPAREDNESS YOUNG TENNIS**

Одним из приоритетных направлений в области образования является создание максимально благоприятных условий для всестороннего гармоничного развития ребенка с учетом его индивидуальных морфофункциональных, физических, соматических, психических особенностей.

В настоящее время известно, что младший школьный возраст – важнейший период развития ребенка, укрепления его здоровья, формирования двигательных умений и навыков, развития основных физических и психических качеств [1].

Настольный теннис является одним из эффективных средств физического воспитания младших школьников. Настольный теннис – хорошее

средство развития скорости двигательной реакции, частоты движений, скорости отдельных движений, координационных способностей, скоростно-силовых способностей, гибкости и общей выносливости. Игровая деятельность отличается высокой эмоциональностью, в то же время требует комплексного проявления всех физических и психологических качеств человека [1; 2].

Существует много методик начального обучения технике настольного тенниса, они научно обоснованы, описаны во многих изданиях, но не во всех можно выделить основное, а именно готовность юного теннисиста тренироваться непосредственно на столе. Таким образом, исследование проблем обучения основам техники настольного тенниса и выявления уровня подготовленности младших школьников является актуальным.

*Общепринято деление подготовки спортсменов на несколько этапов [3; 4]:*

*1 год занятий* – спортивно-оздоровительный, начально-подготовительный;

*2 год занятий* – учебно-тренировочный, соревновательный;

*3 год занятий* – спортивного совершенствования, соревновательный.

На спортивно-оздоровительном этапе осуществляется физкультурно-оздоровительная и воспитательная работа, направленная на разностороннюю физическую подготовку и овладение основами настольного тенниса.

На этапе начальной подготовки ведется физкультурно-оздоровительная и воспитательная работа, а также выбор спортивной специализации и выполнение нормативов для перехода на учебно-тренировочный этап. Задача этапа – тщательное наблюдение за успешностью обучения детей [3; 5].

Для оценки эффективности разработанной технологии оценки уровня подготовленности школьников в настольном теннисе на этапе начальной подготовки был проведен педагогический эксперимент. Его результаты изучались с помощью анализа данных тестирования занимающихся после проведения эксперимента. До начала эксперимента тестирование не проводилось, поскольку испытуемые не проходили специального обучения в настольном теннисе. В программу тестирования вошли следующие специальные упражнения: набивание мяча ладонной стороной ракетки; набивание мяча тыльной стороной ракетки; выполнение упражнения «пятерочка»; набивание мяча поочередно ладонной и тыльной стороной ракетки; набивание мяча у стены ладонной стороной ракетки; набивание мяча у стены тыльной стороной ракетки; набивание мяча у стены поочередно ладонной и тыльной стороной ракетки.

В исследовании приняли участие 20 мальчиков 9–10 лет, прошедших в течение одного учебного года (2008–2009 гг.) теннисную подготовку в СДЮСШОР «Строитель» г. Красноярска. По результатам исследования была разработана технология оценивания уровня подготовленности младших школьников в настольном теннисе на этапе начальной подготовки, и выявлен уровень подготовленности у занимающихся в данной секции настольного тенниса.



Специальные упражнения техники настольного тенниса для первого этапа были занесены в таблицу, и каждое упражнение оценивалось по пяти-балльной шкале. Мы разработали критерии оценки набивания мяча на ракетке, об стену на обеих сторонах ракетки, а также с переворотами (табл. 1).

Таблица 1 – Оценка одиночного и поочередного набивания мяча в баллах

| Стороны ракетки    | Кол-во раз     | Баллы |
|--------------------|----------------|-------|
| Ладонная и тыльная | 0 – 40         | 1     |
|                    | 41 – 80        | 2     |
|                    | 81 – 120       | 3     |
|                    | 121 – 160      | 4     |
|                    | От 161 и более | 5     |
| С переворотами     | 0 – 20         | 1     |
|                    | 21 – 40        | 2     |
|                    | 41 – 60        | 3     |
|                    | 61 – 80        | 4     |
|                    | От 81 и более  | 5     |

Нами разработано специальное упражнение «Пятерочка», как подготовительное упражнение перед набиванием мяча поочередно ладонной и тыльной стороной ракетки. Суть упражнения «пятерочка» заключается в следующем: необходимо набивать мяч поочередно на обеих сторонах ракетки, начиная с 5 отскоков на ладонной стороне, затем 5 отскоков на тыльной стороне, и далее по убыванию до 1 отскока на каждой из сторон ракетки. Критерий оценки упражнения «пятерочка» представлен (табл. 2).

Таблица 2 – Оценка упражнения «пятерочка» в баллах

| Уровень ошибки упражнения               | Баллы |
|---|-------|
| на «5»                                  | 1     |
| на «4»                                  | 2     |
| на «3»                                  | 3     |
| на «2»                                  | 4     |
| на «1» (упражнение полностью выполнено) | 5     |

Далее нами был определен диапазон баллов, позволяющий определить уровень подготовленности юных теннисистов на начальном этапе подготовки (табл. 3).

Таблица 3 – Оценка уровня подготовленности юных теннисистов

| Диапазон баллов | Уровень |
|-----------------|---------|
| 0 – 15          | низкий  |
| 16 – 30         | средний |
| 31 – 35         | высокий |

На основе вышеперечисленных специальных упражнений, и разработанных критериев оценки уровня подготовленности теннисистов мы получили следующие результаты (табл. 4).

Таблица 4 – Набивание мяча на ракетке, стоя на месте

| Ф. И. спортсмена | Ладонная сторона | Тыльная сторона | «Пятерочка» | С переворотами | Сумма баллов |
|------------------|------------------|-----------------|-------------|----------------|--------------|
| 1. В. И.         | 200              | 243             | 1           | 51             | 18           |
| 2. М. А.         | 213              | 220             | 1           | 28             | 17           |
| 3. О. В.         | 67               | 24              | 1           | 16             | 9            |
| 4. С. Д.         | 69               | 76              | 2           | 63             | 12           |
| 5. Р. С.         | 39               | 56              | 5           | 6              | 5            |
| 6. Р. Ч.         | 156              | 202             | 5           | 24             | 12           |
| 7. П. Г.         | 76               | 149             | 1           | 10             | 12           |
| 8. Н. А.         | 200              | 198             | 1           | 17             | 16           |
| 9. Н. Н.         | 96               | 56              | 3           | 11             | 9            |
| 10. В. М.        | 204              | 194             | 1           | 99             | 20           |
| 11. Ф. Р.        | 158              | 86              | 2           | 85             | 16           |
| 12. К. В.        | 200              | 46              | 1           | 14             | 13           |
| 13. Т. К.        | 109              | 76              | 5           | 66             | 10           |
| 14. Б. К.        | 200              | 153             | 2           | 13             | 14           |
| 15. Б. Р.        | 71               | 38              | 2           | 8              | 8            |
| 16. Ф. Д.        | 84               | 207             | 1           | 15             | 14           |
| 17. У. В.        | 105              | 48              | 2           | 53             | 12           |
| 18. Б. Р.        | 200              | 39              | 3           | 16             | 10           |
| 19. Ф. Д.        | 61               | 103             | 1           | 24             | 12           |
| 20. К. С.        | 98               | 85              | 1           | 12             | 12           |

Из табл. 4 видно, что максимальное количество баллов (20) смог заработать только один из юных теннисистов. В остальных 3 упражнениях теннисисты показали следующие результаты, представленные в табл. 5.

Таблица 5 – Набивание мяча у стены

| Ф. И. спортсмена | Ладонная сторона | Тыльная сторона | С переворотами | Сумма баллов |
|------------------|------------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1                | 2                | 3               | 4              | 5            |
| 1. В. И.         | 28               | 12              | 15             | 3            |
| 2. М. А.         | 18               | 17              | 9              | 3            |
| 3. О. В.         | 34               | 20              | 4              | 3            |
| 4. С. Д.         | 21               | 51              | 16             | 4            |
| 5. Р. С.         | 26               | 29              | 5              | 3            |
| 6. Р. Ч.         | 13               | 38              | 9              | 3            |
| 7. П. Г.         | 18               | 14              | 4              | 3            |
| 8. Н. А.         | 11               | 25              | 30             | 4            |
| 9. Н. Н.         | 5                | 16              | 2              | 3            |
| 10. В. М.        | 21               | 13              | 15             | 3            |
| 11. Ф. Р.        | 33               | 8               | 15             | 3            |

| 1         | 2  | 3  | 4  | 5 |
|-----------|----|----|----|---|
| 12. К. В. | 78 | 51 | 11 | 5 |
| 13. Т. К. | 53 | 36 | 3  | 4 |
| 14. Б. К. | 10 | 14 | 8  | 3 |
| 15. Б.Р.  | 84 | 54 | 4  | 6 |
| 16. Ф. Д. | 24 | 18 | 13 | 3 |
| 17. У. В. | 44 | 41 | 14 | 5 |
| 18. Б. Р. | 14 | 20 | 4  | 3 |
| 19. Ф. Д. | 31 | 19 | 12 | 3 |
| 20. К. С. | 28 | 46 | 4  | 4 |

Из табл. 5 видно, что только один участник смог заработать 6 баллов из 15 возможных. Остальные участники справились с упражнениями хуже.

В итоге, суммируя все баллы каждого спортсмена, мы смогли определить уровень подготовленности каждого участника эксперимента (табл. 6).

Таблица 6 – Уровень подготовленности младших школьников на этапе начальной подготовки

| Ф. И. спортсмена | Сумма баллов | Уровень |
|------------------|--------------|---------|
| 1. В. И.         | 21           | средний |
| 2. М. А.         | 20           | средний |
| 3. О. В.         | 12           | низкий  |
| 4. С. Д.         | 16           | средний |
| 5. Р. С.         | 8            | низкий  |
| 6. Р. Ч.         | 15           | низкий  |
| 7. П. Г.         | 15           | низкий  |
| 8. Н. А.         | 20           | средний |
| 9. Н. Н.         | 12           | низкий  |
| 10. В. М.        | 23           | средний |
| 11. Ф. Р.        | 19           | средний |
| 12. К. В.        | 18           | средний |
| 13. Т. К.        | 14           | низкий  |
| 14. Б. К.        | 17           | средний |
| 15. Б. Р.        | 14           | низкий  |
| 16. Ф. Д.        | 17           | средний |
| 17. У. В.        | 17           | средний |
| 18. Б. Р.        | 13           | низкий  |
| 19. Ф. Д.        | 15           | низкий  |
| 20. К. С.        | 16           | средний |

Из табл. 6 видно, что 10 школьников (50%) достигли среднего уровня подготовленности, 10 школьников (50%) имеют низкий уровень подготовленности. Результаты статистической обработки данных позволяют нам говорить об эффективной оценке уровня подготовленности младших школьников в настольном теннисе на этапе начальной подготовки.

По результатам проведенного исследования мы сделали вывод: целенаправленное использование данной методики позволит объективно оценивать уровни подготовленности школьников в настольном теннисе на этапе начальной подготовки.

### Библиографический список

1. **Чуева, И. А.** Физическое воспитание младших школьников средствами настольного тенниса в условиях трех уроков физкультуры в общеобразовательной школе [Текст]/ И. А. Чуева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 2. – С. 42–44.
2. **Писаренко, Е. Г.** Методика обучения студентов основам техники игры в теннис [Текст]/ Е. Г. Писаренко, Е. О. Ширшова // Современные технологии физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в системе образования: Матер. VII междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию факультета физической культуры и спорта РГУ им. И. Канта, 23–25 октября 2008. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – С. 98–101.
3. **Индин, А. А.** Атакующее ударное действие в настольном теннисе [Текст]/ А. А. Индин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка: Детский тренер: журнал в журнале. – 2006. – № 1. – С. 28–29.
4. **Барчукова, Г. В.** Соотношение сил на олимпийской арене настольного тенниса [Текст]/ Г. В. Барчукова // Теория и практика физической культуры: тренер: журнал в журнале. – 2005. – № 8. – С. 28–31.
5. **Голмохаммади, Б.** Сравнительный анализ некоторых индивидуальных особенностей спортсменов Ирана и России [Текст]/ Б. Голмохаммади // Теория и практика физ. культуры. – 2006. – № 6. – С. 56–58.

## РАЗДЕЛ XIII

### РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

---

УДК 378.1

**Шипилина Людмила Андреевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, shipilina-l@yandex.ru, Омск*

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ ПЕДВУЗУ?**

**Shipilina Ludmila Andrejevna**

*Doctor of Education, professor, Head of Department of Professional Pedagogy, Psychology and Management, Omsk State Pedagogical University, shipilina-l@yandex.ru, Omsk*

#### **PEDAGOGICAL EDUCATION: SHOULD TEACHER'S TRAINING COLLEGES EXIST?**

Сегодня много говорят о кризисе педагогического образования. В октябре 2009 г. в интервью с советником министра образования и науки и ректора Московской школы управления «Сколково» А. Волковым им было заявлено, что он не видит смысла в существовании педагогических университетов. По его мнению, в школу должен приходить любой человек с высшим образованием, что должна быть создана педагогическая магистратура (так устроена система подготовки педкадров во всем мире). Создание магистратуры резко расширяет социальную базу людей, которых можно привлечь для работы в школе. Поддерживая же систему профильных педагогических вузов, государство формирует систему аутсайдеров, которые потом отправляются преподавать в школы.

В послании Федеральному собранию президент России Дмитрий Медведев предложил превратить педагогические вузы в центры подготовки учителей.

В преддверии 2011–2012 учебного года все ждут сокращения бюджетных мест в педагогических вузах, о чем уже сообщил министр Андрей Фурсенко. По его словам, только 7–8% выпускников педвузов идут работать по специальности, из них только 3–4% остаются в школах преподавать. «Зачем тратить деньги на подготовку тех, кто не будет трудоустроен по профессии?» [5].

В связи с проектом формирования федеральных университетов, а также идеей создания так называемых корпораций образования в некоторых регионах, включая и Омский, предлагается ликвидировать педагогические вузы как самостоятельную подсистему высшего образования.

Все это происходит в год Учителя, объявленный президентом Д. А. Медведевым для поднятия статуса представителя самой массовой в нашей стране профессии.

В этой ситуации вполне резонно возникают вопросы: почему наше педагогическое образование как самостоятельная отрасль профессионального образования – образование, которым мы длительное время гордились и чем отличались от других стран в вопросах подготовки педагогов – сегодня переживает далеко не лучшие времена? И, соответственно, быть или не быть педагогическому вузу как структурному элементу системы педагогического образования? Попытаемся проанализировать ситуацию с разных позиций.

**Позиция первая.** В общественном сознании во все времена противоборствовали и продолжают противоборствовать две точки зрения на роль образования и педагогического образования в общественных и более широких процессах планетарного масштаба – оптимистическая и пессимистическая. Оптимистическая выражается в том, что путем образования возможно преодолеть кризисные явления, обеспечить устойчивое развитие человечества в его гармонии с Природой. Пессимистической точке зрения свойственно ограничивать возможности образования, считать его сферой вторичной, производной от экономики, затратной и мало способной что-либо изменить. Похоже, что сегодня наступил момент, когда в обществе и государстве возобладала вторая, пессимистическая точка зрения на образование. У А. С. Запесоцкого находим подтверждение мысли: «... в настоящее время геополитический потенциал образования не только не используется в полной мере, но и не осмысливается в соответствии с масштабом проблем. Да и политика государства в данной области свидетельствует о том, что власть не понимает подлинной роли образования, не осознает, что без человека, его образованности, интеллекта экономическое благополучие общества невозможно (да и бессмысленно)» [2]. С позиций системного подхода система образования, включая профессиональное, в том числе педагогическое, часть социальной системы. С одной стороны, основная функция образования изначально состоит в хранении и передаче традиций, а традиции – это всегда консервативное явление, значит и система образования по своей сути консервативна. Когда идет перестройка – а она идет постоянно – то естественно образование обвиняется в консерватизме и в кризисе. Поэтому разговоры о кризисе ведутся с момента появления системы образования. В этом легко убедиться, обратившись к истории педагогического образования в нашей стране. С другой стороны, система образования – это, прежде всего, механизм, который формирует людей нового мышления, нового поколения, а педагоги – главные его субъекты. Динамика современной социокультурной системы существенно зависит от того, какое в ней образование, а последнее – от того, как и насколько образованы в нем те, кто обучает и воспитывает. Поэтому система образования, в целом, педагогического, в частности, должна работать не на прошлого, а на будущего человека.

Нормативно высшее педагогическое образование рассматривается в качестве разновидности профессионального образования соответствующего уровня, рядоположенного с другими его видами. Тем не менее, есть основания считать его особым видом, ибо от профессионалов-педагогов сущес-

твенно зависит эффективность всех других видов образования. Педагогическое образование связано с подготовкой кадров для дошкольного, общего среднего, начального и среднего профессионального образования. В сфере педагогического образования готовятся также методические, управленческие, научно-педагогические кадры, а также специалисты в области дополнительного образования и коррекционной педагогики, психологи, социальные работники сферы образования. В этой связи, не случайно вице-президент РАО В. П. Борисенков в докладе на Общем собрании РАО, посвященном ее 60-летию, подчеркивал: «Научить учить и научить воспитывать – вот главная задача педагогического вуза в отличие от всех других. Поэтому усилия по совершенствованию педагогического образования должны быть направлены на то, чтобы сделать его профессиональным» [1]. В социокультурной динамике роль педагогического образования определяется как ведущая, педагогическое образование – это «образование над образованием», от него зависит развитие общества и его культуры.

Да, педагогическое образование переживает кризис, хотя, вероятно, не в большей степени, чем другие структурные звенья системы образования. Обусловлено это и масштабными изменениями в экономике, социальной сфере, информации, и глобальностью встающих перед человечеством проблем, на вызов которых образование пока еще не готово дать ответ. В этом смысле не менее системный кризис переживает и университетское образование, в силу невостребованности научных кадров, и инженерное образование в силу низких темпов развития производства, и гуманитарное, в результате кризисных явлений в культуре и проч. Педагогическое образование переживает системный кризис потому, что является частью системы образования, частью всей общественной системы, пребывающей в состоянии глубокого и затянувшегося кризиса. Просто педагогическое образование обслуживает начальный этап социализации человека и поэтому легче всего сказать, что «все беды оттуда...». Вместе с тем нельзя не согласиться, что современное педагогическое образование имеет ряд нерешенных проблем. Однако нельзя искать проблемы только в самой системе педобразования.

**Позиция вторая.** Отечественная система педагогического образования уникальна, она не случайно появилась. Ее можно перестроить, остановить, но она все равно возродится. Потому что педагогика – это вечная категория: сколько существует человек, столько будет и учитель. Российское педагогическое образование имеет богатую историю, связанную с именами П. Ф. Каптерева, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского и многих других. Оно отражает менталитет российского общества, которое всегда с глубоким уважением относилось к учителю, видело в нем, прежде всего, носителя культуры, духовного наставника подрастающего поколения, воспитателя и никогда не сводило его деятельность к тривиальному «обучению наукам».

Необходимость педагогического образования человечеством осознавалась во все времена. Да, в большинстве государств не существует такой спе-

циальной системы профессионального педагогического образования, какая сложилась у нас. Современный мир интегрируется, и наш опыт становится достоянием других. Приведу пример. Омский государственный педагогический университет традиционно на протяжении нескольких десятилетий поддерживает связи с университетами Германии. Еще в 90-х г. германские коллеги проявляли очень большой интерес к нашей российской системе педагогического образования. В сегодняшней Германии многое меняется в образовании под влиянием нашего российского опыта. В Австрии сегодня начинают создавать педагогические вузы. От классических австрийских университетов «отпочковываются» педагогические. То есть страна повторяет наш опыт почти двухсотлетней давности. К сожалению, мы, «приме-ряя» на себя опыт зарубежных школ, забываем свои корни и традиции. И, опять-таки, к сожалению, повторяем системную ошибку: «ломаем до основания» в который раз, для того, чтобы строить новое, забывая о том, новое – это хорошо забытое старое, спроектированное для других условий. Похоже, наш «революционный» опыт нас этой мудрости не научил.

**Позиция третья.** Изменилась сама природа и цель образования, в котором на первое место выходят ориентирующие, развивающие, личностные функции. Многочисленные исследования в нашей стране и за рубежом свидетельствуют о том, что нынешняя школа учит, как правило, формальным навыкам, но не способности самостоятельно мыслить, располагать своим умом, знаниями и информацией.

Сегодня педобразование, по своему психолого-педагогическому содержанию не отвечает на вызовы времени. Первый вызов – школа сегодня не является первовладельцем информационных ресурсов. Сегодня существует и совершенствуется другая информационная среда. Учитель потерял возможность быть транслятором информации. Что в содержании образования и организации его профессиональной подготовки изменилось в связи с этим? Второй вызов – резкая дифференциация обучающихся массовой школы при отсутствии механизмов интеграции. Современный учитель работает совершенно в ином контексте, чем его коллега в советские времена: без пионерских и комсомольских организаций с совершенно другими детьми. Насколько современное педобразование способно эффективно ответить на этот вызов? Третий вызов – индивидуализация обучения как фактор обеспечения процессов развития и саморазвития обучающихся. Дает ли современная школа ребенку возможность развиваться по индивидуальной траектории (чтобы он в старших классах мог самостоятельно выбирать себе предметы (помимо базовых), которые бы действительно хотел изучать? Готовы ли к этому учителя содержательно, методически, технологически? Когда речь идет реализации надпредметных связей в содержании образования, овладении педагогическими технологиями, такими как, критериальное оценивание, ценностнообразующие технологии, технологии развития критического мышления и т. д., большая часть учителей испытывает очень серьезные затруднения, а часто и нежелание, что-то менять в своей работе. Это



относится не только к учителям, проработавшим 30–40 лет в школе, но и к молодым, начинающим педагогам. В отчетах РАО отмечается следующее: для выпускников педагогических вузов «зачастую ученик по-прежнему все еще не главная ценность и цель учебного процесса, а лишь его объект»; «Многими учителями слабо осознается личная воспитательная роль в глазах учащихся и их родителей»; низкая диагностическая культура педагогов; устаревшие психолого-педагогические знания будущих учителей; доминирование монологических технологий преподавания; недооценка профессиональной рефлексии в структуре своей деятельности [1].

Но можно ли обвинять в этом только систему педобразования и педвузы как таковые, если в государстве, озабоченном проблемами образования, до сих пор не приняты образовательные стандарты третьего поколения – ни общего, ни высшего, ни педагогического образования.

Чему учить будущего учителя, если до сих пор не решено, какую школу мы хотим видеть в современной России? Если мы сохраняем старое советское классическое образование (по типу немецкой гимназии), стандарты должны быть одни. Если вводим современный компетентностный подход (когда приоритетны не фундаментальные знания, а умение применить полученные сведения в жизни), то совсем другие. В Европе в системе высшего образования существуют две модели: модель англосаксонская и модель континентальная, европейская. И если в одном случае это – максимальная привязка к кафедральному предметному образованию (что может быть востребовано в классических университетах), то в другом случае это индивидуальная тьюторская модель (которая и могла бы стать основным содержанием педагогического образования в педвузах).

Решая вопрос о том, какая система педагогического образования нам нужна, надо исходить из того, какой учитель нам нужен, какими профессиональными качествами он должен обладать, и в какой мере тот или иной тип высшего учебного заведения способен эти профессиональные качества сформировать. Можно не сомневаться в том, что классический университет может подготовить человека к преподаванию того или иного учебного предмета в школе, и все то, что будущий преподаватель недополучит в классическом университете, в принципе, можно потом добавить в системе повышения квалификации, чему-то научиться сам, все это не так страшно. Но думается, что проблема состоит в том, что в сегодняшней школе нужен не столько предметник, сколько специалист в области человекознания, специалист, который знает, как решать задачи развития ребенка, какими педагогическими средствами. Это должен быть человек, ориентирующийся, прежде всего, в области психологии и педагогики. Здесь важно осознавать, что мы имеем с высочайшим созданием природы – с человеком, с его сознанием и мышлением. Не изучив этого человека, не познав механизмы работы с ним, невозможно спроектировать образовательный процесс на личностно-развивающей основе.

Будучи посредником между некоторой областью культуры и формирующимся человеком, учитель обязан: прекрасно ориентироваться в предмете,

который он преподает; знать и использовать на практике законы развития человека и специфические механизмы усвоения изучаемого предмета; владеть самим собой, знать свои возможности и потенциал, заниматься своим профессиональным и личностным совершенствованием. Эти области и образуют поле профессиональных компетенций педагога. Сегодня в образовании отдается компетентностному подходу. Многие публикации по теме компетентностного подхода в образовании оставляют ощущение, что даже на уровне теории происходит выхолащивание парадигмальных, смыслообразующих оснований современного образования, утраты образованием ценностно-мировоззренческих и нравственных приоритетов, независимого собственно педагогического целеполагания при одновременной капитуляции образования под напором воинствующего прагматизма. Вынуждены согласиться с мнением Т. Б. Соломатиной: «Ничего не имея против компетенций и компетентности, рискну спросить: где в этом языке «компетентностей» собственно личность, патриотизм, знание истории Отечества и гордость за великие свершения и героические подвиги народа, способность к состраданию и самопожертвованию? Разве все вместе взятые «компетентности» вбирают в себя то, что называется культурой? Где среди «компетентностей» вы найдете осознание личностью своей идентичности – индивидуальной, национальной? Разве нравственность сводима к компетенции-осведомленности: общей, ключевой или какой-либо еще?» [11]. Предупреждая инноваторов-модернизаторов об опасности беспочвенности в образовании, академик РАО, Президент Международной академии наук педагогического образования В. А. Сластенин пишет: «Высшая профессиональная школа призвана образовывать личность гражданина, искренне озабоченного судьбой России, человека гуманистической, духовно-нравственной ориентации (а); человека, владеющего современным знанием техники и технологии (б); специалиста в одной из областей науки, способного видеть ее в системе современного знания и культурной практики (в). Итоговым результатом высшего образования является формирование у будущего специалиста профессиональной культуры, которая представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности. В свете сказанного профессиональное становление специалиста можно трактовать как самоопределение личности в культуре» [9].

Способна ли современная психолого-педагогическая наука обеспечить возможность освоения этих компетенций будущим учителем? Должна ли педагогическая наука учитывать эту авторскую субъектную роль учителя, или ее задача поставлять лишь «нормативы и алгоритмы» педагогической деятельности? И здесь встает вопрос о научных кадрах педагогической системы образования, о связи педагогической науки и практики. Опуская в данной статье проблемы, связанные с подготовкой научных кадров для педвузов, замечу: обилие диссертаций по педагогике еще не характеризует уровень развития педагогики как науки в соответствующей пропорции. Зная

эту проблему изнутри, как член диссертационных советов по педагогике, могу утверждать, что темы диссертационных педагогических исследований рождаются далеко не всегда как востребованные образовательной практикой. Практика педагогической подготовки будущего учителя остается во многом неизменной, устаревшей своими аксиомами, а потому учитель, придя в школу, оказывается профессионально не готовым к решению проблем, возникающих в педагогических ситуациях «здесь и сейчас».

**Позиция четвертая.** Уникальность педагогической профессии состоит в известном парадоксе: с одной стороны, она принадлежит к числу массовых, широко востребованных, а с другой, характеризуется невероятно большим объемом требований, предъявляемых к исполнителю. Как следствие этого, по данным экспертов, во всем мире педагогической деятельностью занимаются люди, недостаточно подготовленные к ней. Все родители знают: есть такие учителя, которых и на пушечный выстрел нельзя подпускать к школьникам. Они ненавидят детей, а дети – их. В результате – испорченная нервная система ребенка и часто на всю жизнь отвращение к учебе. Интересно мнение ректора РГППУ им. А. И. Герцена Г. Л. Бордовского: «В чем главная беда педагогического образования? Я считаю, что она заключается в способности человека развиваться и совершенствоваться вне школы после того, как он получил аттестат. Если бы человек был машиной, то общество и государство педагогическому образованию уделяло бы такое же внимание, как, например, инженерному. Все прекрасно понимают, что если плохо сделать машину, то работать она будет не эффективно. А если не доучить человека, то потом он может наверстать все и сам. Бывшие троечники становятся премьер-министрами. Отсюда некоторая размытость проблем педагогических кадров. Об этом можно много рассуждать, но требует общество только одного, чтобы в школу пришли учителя. Только, когда учителя вдруг нет на уроке, директор, родители и государство начинают беспокоиться. Тогда о педагоге вспоминают» [7]. Отнюдь не каждый человек может быть учителем. Но когда в педвузы принимают по результатам ЕГЭ (а это письменные тесты), возможность правильного отбора исчезает. Система ЕГЭ начисто отрицает саму мысль о том, что в педагогическую профессию должны принимать людей, хоть как-то профессионально ориентированных.

Кто такой сегодня учитель? Это, во-первых, координатор познавательной деятельности ребят, а не их работ по математике. И, во-вторых, это мастер, который умеет влиять на социализацию ребят и на становление их индивидуальности. Для сегодняшнего мира нужны такие люди, которые это умеют делать. Где таких координаторов готовят? Кто сегодня это делает? Есть крупицы ценного опыта в ряде педвузов, но система подготовки в большинстве случаев оставляет желать лучшего. Из опыта: в работе с аспирантами часто приходится сталкиваться с проблемой: выпускники педагогического вуза не знают педагогики и психологии базового уровня, пытаются выполнять исследование в данной области. Но проблема, на наш взгляд, не только внутри

самой системы педобразования. Из социологических исследований образования мы хорошо знаем, что четыре–пять последних десятилетий в нашей стране происходило снижение качества педагогических кадров. Причем не только на выходе, но и – что важно – на входе. Так или иначе, но качество педкадров уже на входе, на первом курсе педвуза, с каждым десятилетием становилось объективно хуже. Происходил «естественный социальный отбор». Сегодня в аудиториях педвузов часто сидят люди абсолютно случайные, которым педагогика ни сейчас не нужна, ни в будущем никогда не понадобится. Сейчас интеллектуально-психологический и профессиональный потенциал среднего учителя существенно ниже его коллеги в середине XX в. По-видимому, не только интеллектуально, что зафиксировано объективно, но и морально, что труднее зафиксировать. Налицо тотальная смена ценностных установок учительского корпуса. Утилитарные аттитюды стали преобладать над этическими, а уж тем более над эстетическими. Причины есть очевидные, поверхностные – это и сверхурочная работа, и невыполнимый объем задач, и зарплата. Но, верно, есть и глубинные, связанные с процессами в обществе. Один из них – падение общественного статуса учителя. Возможно, определенную роль в этом сыграла исторически сложившаяся система массовости педвузов, когда, начиная с 30–40-х годов прошлого столетия, педвуз появлялся по принципу «каждому городу – свой пединститут». Массовость педвузов породила и проблему – нехватку в них кадров высшей квалификации. Абсолютно противоестественная ситуация, когда вуз не имел ни одного профессора, была для большинства пединститутов нормой. В пединститутах господствовало требование: «Все, что здесь делается, делается только для школы и во имя школы». Конечно, в таких условиях говорить о каких-либо серьезных научных исследованиях в большинстве педвузов не приходилось. Все это порождало в обществе, особенно среди интеллигенции, пренебрежительное отношение к пединститутам как к вузам второго сорта, готовящим специалистов, судьба которых мало-перспективна, особенно учитывая, что выпускники направлялись, прежде всего, в сельские школы.

Например, выпускник института, пришедший работать в вуз, видит перед собой более-менее внятную перспективу: сначала он ассистент; когда защитится, станет доцентом; когда напишет монографию, станет профессором, потом заведующим кафедрой. Это понятные ступени академического роста, и дай Бог, чтобы они подкреплялись материально. Но какую траекторию развития, какую перспективу видит перед собой выпускник института, который приходит работать в школу? А ведь без явно выраженных, понятных траекторий профессиональной карьеры учителя мы вряд ли сможем убедить сильных выпускников школ избрать педагогическую карьеру! [7].

2010 г. объявлен Годом учителя. Год учителя нужен для того, чтобы поднять статус представителя самой массовой в нашей стране профессии. А статус этот несовместим с нищенской зарплатой. По словам заместителя председателя думского комитета по образованию О. Смолина, в междуна-

родных сравнительных исследованиях используется специальный показатель статуса педагога: отношение средней зарплаты в образовании к среднему размеру ВВП (у нас – к средней зарплате в промышленности). Так вот, в индустриально развитых странах это соотношение составляет 1/37. В странах развивающихся – 2/66 (то есть учитель там сравнительно богаче, чем в среднем население). В современной же России такой показатель – 0/64. А это примерно в два раза хуже, чем в развивающихся странах [10]. Как известно, в настоящее время зарплата учителя составляет примерно 60% от средней зарплаты по стране и примерно 40% от заработной платы людей со сравнимым уровнем высшего образования. Эти 40% – главная характеристика кризиса отечественной школы, начавшегося еще в 1992–1994 гг.

На самом деле выпускники педвузов не идут в школу потому, что не хотят получать нищенскую зарплату и быть самыми зависимыми и неуважаемыми людьми в обществе. Поэтому вместо уничтожения системы педагогического образования нужно поднимать престиж профессии. Как мы это делаем? Чиновники от образования, рапортуя о выполнении указаний Президента, говорят: мы подняли зарплату учителям за счет новой системы финансирования. Но умалчивается при этом факт: из школы убрали социальных педагогов, логопедов, психологов, дефектологов. При этом наблюдается рост количества детей и молодежи с проблемами, большую часть которых по силам решить специалистам психолого-педагогического профиля, а не людям, прошедшим краткосрочную переподготовку и пришедшим в образовательное учреждение в качестве педагогов из других профессиональных систем.

**Позиция пятая.** Пессимизм в отношении к педагогическому образованию выражается в том, что «реформаторы» системы образования время от времени задаются вопросом: «А нужны ли нам педагогические вузы, когда есть университеты?». Как известно, во многих зарубежных странах педагогов готовят не в специальных педагогических учебных заведениях, но путём организации дополнительного образования на базе полученного в обычных университетах. В России создана и вполне себя оправдала иная система, а именно: создание специальных педагогических учебных заведений. Оправдала, поскольку при ней отечественное школьное образование по праву считалось одним из ведущих в мире.

Институционализация педагогического образования в России произошла относительно недавно, по сравнению с другими образовательными институтами. Регулярная подготовка учителей для начальной школы начала осуществляться в учительских семинариях, церковно-учительских, второклассных школах, женских гимназиях, епархиальных училищах и педагогических курсах в XIX в. Подготовка учителей для гимназий и уездных училищ осуществлялась в педагогических институтах сначала с 3-х, а с 1835 г. с 4-х летними сроками обучения. Предпосылки для создания в России высшего педагогического образования были заложены отечественными педагогами К. Д. Ушинским, П. Ф. Каптеревым, В. П. Вахтеровым. Первым полноцен-

ным педагогическим вузом в России стал Педагогический институт имени П. Г. Шеллапутина, открытый в Москве в 1911 г. В советский период долгое время подготовка педагогических кадров осуществлялась на разнообразных педагогических курсах, в педагогических классах, педагогических техникумах и колледжах, в учительских институтах, в университетах. Только с 1965 г. в СССР стала создаваться система полноценного высшего педагогического образования [6]. Педагогически образованный человек – это тот, который осознает себя субъектом педагогических отношений в той или иной общности, обладает тем или иным уровнем педагогических знаний, способный проектировать и реализовать педагогические взаимодействия с целью воспитания и обучения другого или изменения межличностных отношений в группе и коллективе. Прижизненно всякий человек с неизбежностью получает педагогическое образование, так как является субъектом педагогических взаимодействий в семье, в других социальных общностях.

Другое дело – педагогическое образование как профессиональное, как социальный институт. Это уже составляющая социальной культуры, искусственного создания такого вида образования, которое специально направлено на подготовку педагогически образованных специалистов. Особое место в этом институте занимают педагогические вузы, призванные обеспечивать подготовку специалистов соответствующего уровня, сочетающих в себе и их спонтанное этнопедагогическое образование, и научную педагогическую подготовку в соответствии с современным состоянием этой науки. В системе педагогических вузов различаются, в зависимости от степени интеграции научно-педагогических исследований и профессионального образования, институты, академии и университеты. Если институт преимущественно сервисное образовательное учреждение, предоставляющее студентам соответствующие образовательные услуги, то педагогический университет готовит специалистов по принципу «обучая, исследуем» и «исследуя, обучаем». Для современного педагогического вуза существенным является включение в контекст образовательного процесса научно-педагогических исследований, приобщение к этому процессу не только преподавателей и сотрудников, но и студентов. Чем более студенты занимаются вместе с преподавателями научно-педагогическими исследованиями, тем вуз ближе по своему статусу к педагогическому университету.

Конечно, педвузы были полностью в контексте событий последних пятнадцать лет, событий, происходивших с вузовской системой. Раньше педвуз был опорой для областного отдела образования. Сегодня ему областной отдел образования не нужен, у него главное – местный образовательный рынок, а не образовательная система. Во всех педвузах чуть ли не львиную долю в них стало занимать непедagogическое образование, куда идут основные ресурсы, особенно трудовые ресурсы. Естественно, бюджетный набор на учительские места снижается. Но почему это произошло? Потому что в наиболее тяжелое положение из всех высших учебных заведений России поставлены именно педагогические высшие учебные заведения, финанси-

руют их так же, как всех, но источников внебюджетных доходов у них намного меньше. Возможно поэтому в области педагогического образования сделано «три шага назад» по сравнению с 80-ми годами XX в.

Идея реформаторов от образования о слиянии (укрупнении) вузов имеет два варианта реализации: первый вариант, навязываемый «сверху», – педагогический вуз входит в состав классического университета (этот вариант – путь уничтожения педагогических вузов. При этом возникает немало вопросов. Во-первых, учитель – это не только носитель и тем более не транслятор науки. К жизни в детской среде его может подготовить только специальная среда педагогического вуза, изначально ориентированная на школу, где создано межфакультетское студенческо-преподавательское сообщество, протекает непрерывная педагогическая практика, реализуются социально-педагогические проекты и эксперименты по работе с детьми и родителями. Готовы ли «классические» университеты все это не только сохранить, но и, как говорится, приумножить? Во-вторых, в то время, когда мировая педагогическая теория и практика переходит от когнитивных к личностно-развивающим, гуманитарным моделям образования, мы можем сделать шаг назад – к технократизму, который в условиях духовно-нравственного кризиса общества может привести к опасным последствиям. Слияние педвузов с классическими университетами неизбежно приведет к удалению учителя от среды его профессионального становления и вряд ли увеличит приток выпускников в школу. Единственно в чем может состоять польза такого шага – это некоторая экономия бюджетных средств, хотя, в масштабах макроэкономики – это ничтожная экономия бюджетных средств, тогда как потери могут стоить много дороже.

Прямо противоположный первому варианту второй: вливание классического университета в педагогический. «Если в каком-то регионе есть классический университет и педагогический, их нужно объединять не путем вливания педагогического университета в классический, а путем вливания классического – в педагогический. При полном сохранении приоритета сохранения педагогического образования в нем. Именно педагогическое образование будет определять и экономическое развитие региона. А не количество географов и экологов, которых подготовили в классическом университете. Как и физиков и математиков» [4]. Объясняем, почему. Воздействие педагогического университета на качество образования в регионе осуществляется через многоканальный механизм, который включает: разработку инновационных педагогических идей, теорий и технологий; подготовку специалистов сферы образования, которые выступают носителями данных идей и технологий, обладают компетенцией их реализации в образовательной практике. Но для реализации этого механизма важную роль играет разработка научных основ и программ деятельности властных структур региона по обеспечению информационной, правовой, социальной, материальной, психологической поддержки профессиональной деятельности выпускников университета. А самому университету необходимо взаимо-

действие с заказчиками образования в рамках компетентностных моделей и на основе учета запросов региона, инновационной экономики. Возможно, это и есть корень решения проблем высшего образования в нашей стране, но он не реален, даже фантастичен, с точки зрения сложившихся представлений об иерархии вузов, даже если педагогический университет (имеется в виду конкретная ситуация, конкретный регион) «сильнее» классического по научному потенциалу, материально-технической базе и т. п.

Еще один вопрос, который напрашивается: готовят ли педагогов лучше в классических университетах или в педагогических университетах (пединститутах)? Опускаем пространные рассуждения по этому поводу в данной статье, поскольку об этом много уже сказали другие [3; 4; 8; 10]. Но обязательно заметим: в нашей истории было уже достаточно опытов по слиянию, укрупнению (совнархозы, министерство образования и науки и проч.); лучше не стало, потому что, если не меняется содержание, изменение организации (структуры) на качество результата не оказывает. Нынешние реформаторские идеи в образовании очень напоминают афоризм «Как, друзья, вы не садитесь, в музыканты – не годитесь!».

Подведем некоторые итоги: существует ли кризис педагогического образования? Да, педагогическое образование переживает кризис, хотя, вероятно, не в большей степени, чем другие структурные звенья системы образования. Да, педвузам нужно многое менять в содержании и организации педагогического образования. Но... На наш взгляд, кризис образования вообще, и педагогического, в частности, во многом определяется характером и содержанием управления образованием на всех уровнях, которое, согласно системным представлениям, является механизмом, который упорядочивает систему, организует ее, приводит в новое качественное состояние [12]. Это, в свою очередь, возможно, если управляющая система имеет четкие и ясные цели управления, отлаженные процессы и гибкую систему управления, механизмы управления на ситуационной основе. Последние 30 лет реформирование образования в России, включая профессиональное педагогическое, стало перманентным процессом. Идеи сменяют одна другую, реформирование сменяется модернизацией, затем опять начинается новый виток реформирования: организация производственного обучения в школах, обучение 6-тилекток, переход на 5-тидневку, внедрение инновационных образовательных технологий, непрерывное образование, многоуровневое образование и проч. Но, по сути, ничего не меняется, и не только по причине консерватизма педагогов. Сегодня можно констатировать: благодаря здоровому консерватизму педагогов и преподавателей система образования избежала развала, произошедшего в других отраслях в эпоху перестройки и последующие за ней изменения. Если проанализировать все нововведения в образовании, то получится, что большинство из них носит организационный характер; меняется форма, но не меняется содержание. В начале 21-го века наступил тот переломный момент, когда нужно что-то кардинально решать. В государстве принята Национальная доктрина образования, Кон-



цепция модернизации образования на период до 2010 г., Приоритетный национальный проект «Образование», Предложения по обновлению педагогического образования для общеобразовательной школы, Проект «Новая школа» и... список можно продолжать. Есть опасения, что идеи, которые в них содержатся, в очередной раз останутся на бумаге и не будут реализованы на практике по причине отсутствия профессионального управления системой образования, включая педагогическое.

### Библиографический список

1. **Борисенков, В. П.** Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки [Текст] /В. П. Борисенков //Педагогика. 2004. № 1. С. 3–10.
2. **Запесоцкий, А. С.** Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности [Текст] // Педагогика. 2002. – № 2.
3. **Иноземцева, В. Е.** Подготовка педагогических кадров в вузах России [Текст]/ В. Е. Иноземцева. // Педагогика. – 2000.–№ 6. – С. 57–64.
4. **Может** ли образование обойтись без педвузов [Текст]: Круглый стол в редакции ж. «Вопросы образования» 27 сентября 2005 года, г. Москва: [www.ed-union.ru/Files/doc1300.doc](http://www.ed-union.ru/Files/doc1300.doc)
5. **Минобрнауки** заявляет о кризисе педагогического образования в стране [Текст] [www.vedomosti.ru/career/news/2009/10/07/854509](http://www.vedomosti.ru/career/news/2009/10/07/854509)
6. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст] / Глав. ред. Б. М. Бим-Бад. М., – 2002. – С. 193.
7. **РАО** о проблемах развития педагогического образования 06.07.2004. [Текст]: [www.vedu.ru/index.asp?cont=news&news=401](http://www.vedu.ru/index.asp?cont=news&news=401) Г. Л. Бордовский.
8. **Сергеев, Н. К.** Педагогическое образование: в поисках модели, адекватной времени [Текст] /Н. К. Сергеев //Ректор вуза. – 2010. – №12. – С. 54–62.
9. **Сластенин, В. А.** Стратегия модернизации высшего образования [Текст] /В. А. Сластенин //Образование, наука и экономика в вузах. Интегративная функция педагогической науки в международном образовательном пространстве: Материалы Второй международной научной конференции, 22–27 августа 2004 года, Высокие Татры, Братислава (Словакия). – М.: МАНПО, 2004. – С. 8–9.
10. **Смолин, О. Н.** Педагогическое образование: обновление без разрушения [Текст] /О. Н. Смолин: Круглый стол Комитета по образованию «О развитии педагогического образования». Государственная Дума, 06.11.2008 г. [www.smolin.ru/duma/audition/2008-11-06.htm](http://www.smolin.ru/duma/audition/2008-11-06.htm)
11. **Соломатина, Т. Б.** Инициативы в педагогической деятельности [Текст] /Т. Б. Соломатина // Инициативы XXI века. – 2009. – № 1.– С. 8–13.
12. **Шипилина, Л. А.** Качество управления образовательным учреждением и необходимость профессионализации менеджмента в образовании [Текст] /Л. А. Шипилина //Сибирский педагогический журнал. – 2009. № 1 – С. 360–372.

УДК 796 – 05.072.2

**Костюнина Любовь Ивановна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Ульяновского государственного педагогического университета, likost@mail.ru, Ульяновск*

**Назаренко Людмила Дмитриевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой анатомии, физиологии и гигиены человека Ульяновского государственного педагогического университета, nasarenkold@rambler.ru, Ульяновск*

**ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СТЕПЕНЬ  
СОГЛАСОВАННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ  
И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СПОРТСМЕНОВ**

**Kostyunina Lyubov Ivanovna**

*Associate professor Ph. department theoretical bases physical training Ulyanovsk state pedagogical university, likost@mail.ru, Ulyanovsk*

**Nazarenko Lyudmila Dmitrievna**

*The doctor of pedagogical sciences, the professor, the manager of chair of anatomy, physiology and hygiene of the person, Ulyanovsk state pedagogical university, nasarenkold@rambler.ru, Ulyanovsk*

**FACTORS WHICH INFLUENCE THE DEGREE  
OF THE COORDINATION OF THE ENGINE  
AND INTELLECTUAL ACTIVITY OF THE ATHLETES**

*Статья выполнена при финансовой поддержке аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы) по теме «Физическая культура и спорт – средство физического, духовно-нравственного развития школьников и учащейся молодежи», № 1, 2, 10.*

Решение проблемы повышения эффективности спортивной подготовки в различных видах спорта многие исследователи связывают с совершенствованием техники выполнения соревновательных упражнений, выбором рациональной тактики соревновательной деятельности, поиском новых методик обучения технике и тактике. Современные модели учебно-тренировочного процесса не обеспечивают интегративного воздействия на личность с целью ее гармонизации. Спортивная подготовка и интеллектуальное развитие осуществляются локально, без учета их тесной взаимосвязи и согласованности при воздействии на психо-эмоциональную, духовно-нравственную, мотивационную сферы занимающихся.

В современных психолого-педагогических исследованиях рассматривается значимость совершенствования компонентов познавательных про-

цессов (внимания, восприятия, памяти, мышления) для прогрессирования спортивного мастерства. Однако до настоящего времени отсутствует целостный, методологически обоснованный подход, к системе спортивной подготовки на основе интеграции интеллектуальной и двигательной деятельности как перспективного направления, обеспечивающего сохранение физического и нравственного здоровья, обогащение духовного потенциала, повышение спортивного мастерства.

**Цель данной работы:** теоретическое и экспериментальное обоснование педагогической технологии сопряженного развития двигательного-координационных и интеллектуальных качеств.

**Задачи:**

1. Выявление факторов, влияющих на степень согласованности интеллектуальной и двигательной деятельности.

2. Экспериментальная проверка значимости учета выявленных факторов на повышение эффективности учебно-тренировочного процесса.

В спорте всестороннее развитие атлетов трактуется с позиций достижения определенных показателей развития различных сторон спортивной подготовки: физической, технико-тактической, психологической и т. д. В тоже время, как отмечает В. К. Бальсевич [1], в параметрах личности современного спортсмена высокого класса произошли значительные изменения. У атлетов сформированы глубокие профессиональные знания в области теории и методики тренировки; способности «к аналитической деятельности, тонкой оценке многих параметров своего состояния не только на сенсорном, но и на интуитивном и логико-содержательном уровне».

Более ста лет назад П. Ф. Лесгафт [7] доказал, что умственное и физическое развитие ребенка неразрывно связаны между собой в едином процессе воспитания личности. Гармония физических и интеллектуальных качеств достигается достаточной двигательной активностью. В процессе овладения физическими упражнениями ребенок учится не только управлять своими движениями, основываясь на мышечных ощущениях, но также учится анализировать свои впечатления и ощущения, сравнивать их и объединять в единые представления и понятия. В современных исследованиях также отмечается, что применение разнообразных упражнений, в условиях повышенной двигательной активности и вариативности их использования, обеспечивает единство умственного и физического развития ребенка. Многими исследователями установлено, что под воздействием систематической, направленной мышечной нагрузки улучшается мозговое кровообращение, активизируются психические процессы, улучшается функциональное состояние центральной нервной системы, стимулируется развитие интеллектуальных качеств. Освоение движений, решение двигательных задач способствуют более эффективному развитию всех физиологических и психических функций, в том числе памяти, сознания, мышления, интеллекта человека, являются катализатором мозговой активности. (В. К. Бальсевич, 2000, 2003; Е. Ф. Бородина, 1987; Т. П. Королева, 2003; Л. И. Лубышева,

1997, 2006 и др.). Тем не менее, как подчеркивает Е. В. Пискунова [9], В. Л. Столяров [10], и др. современные модели обучения и тренировки не обеспечивают целостного, интегративного воздействия на личность с целью ее гармоничного развития. Недооценка значимости данных материалов научных исследований приводит к неэкономичному использованию кинезиологического потенциала, времени спортсменов и тренеров, замедлению роста спортивных результатов.

### МЕТОДИКА

Содержание педагогической технологии сопряженного развития двигательного-координационных и интеллектуальных качеств направлено на совершенствование когнитивных способностей атлетов средствами избранного вида спорта. Анализ специальной литературы, педагогические наблюдения, материалы собственных научных исследований показали, что важным структурным компонентом предложенной нами педагогической технологии являются факторы, влияющие на степень согласованности интеллектуальной и двигательной деятельности, основные из них:

- уровень физической и технико-тактической подготовленности;
- показатели развития двигательного-координационных качеств;
- опыт соревновательной деятельности;
- характер взаимосвязи и взаимодействия двигательного-координационных и интеллектуальных качеств;
- последовательность усвоения двигательных действий;
- способность к экстраполяции физических упражнений.

Двигательные действия в различных видах спорта отличаются многообразием форм их выполнения в пространстве и во времени. Каждый вид спорта требует от спортсмена точного восприятия пространственно-временных отношений, зрительно-пространственного ориентирования. Качество усвоения техники соревновательных упражнений находится в прямой зависимости от уровня восприятия спортсменом их формы, внутренней структуры и характера взаимосвязи элементов двигательного акта. Целостное восприятие изучаемого двигательного действия, технического приема обеспечивается функцией зрительного анализатора, а также соотношением процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга; обусловлено сенсорными, двигательными и речевыми механизмами. Способность к восприятию различных по составу двигательных действий формируется на основе четкой постановки конкретных задач с последующим анализом их реализации.

Методика обучения объективному восприятию предусматривает формирование навыка выявления основных и второстепенных особенностей усваиваемого двигательного действия; его структурных элементов и видов связи между ними; использование знакомых образов, сравнений с усвоенными ранее соревновательными упражнениями; выполнение системы двигательных заданий со словесным сопровождением.

Оптимальный уровень развития внимания для конкретного этапа спортивной подготовки позволяет спортсмену в нужный момент сосредоточить-

ся на решении главной задачи, определить требуемое количество объектов, воспринимаемых достаточно четко; сохранить устойчивость и силу сосредоточения на главном раздражителе в течение требуемого времени. В спортивной деятельности требуется активизация всех видов внимания: сенсорно-перцептивного, интеллектуального, двигательного.

Методика совершенствования внимания в спортивной деятельности включает в свое содержание постановку четко сформулированной цели, задач, при усвоении техники изучаемого двигательного действия; выполнение постепенно усложняющихся двигательных заданий, связанных с проявлением различных видов внимания, в сочетании с интеллектуальными задачами; использование разнообразных методов тренировки с установкой на развитие конкретного качества внимания (объема, концентрации, переключаемости, устойчивости).

Высокие показатели развития двигательно-координационных качеств позволяют усваивать технику соревновательных упражнений на качественно новом уровне. С опытом соревновательной деятельности совершенствуются навыки объективной оценки общефизической, технико-тактической, психологической подготовки противника, выявления ведущих морально-волевых и нравственных качеств, особенностей протекания мыслительных процессов и на этой основе формируется способность прогнозировать результаты соревновательной деятельности на данном этапе. Выявление зависимости качества выступления спортсмена на соревнованиях от уровня развития его интеллектуальных качеств позволяет внести существенные коррективы в программу спортивной подготовки.

Последовательность усвоения двигательных действий в значительной мере определяется способностью к точному восприятию структурного сходства элементов двигательного акта, на основе логического, оперативного, наглядно-действенного мышления сопровождающих процесс обучения технике двигательных действий и их выполнения в соревновательных условиях. Специфика указанных типов мышления заключается в их неразрывной, взаимовлияющей связи с восприятием. Важным фактором в механизме мышления спортсмена является структурирование, организация элементов, задач в единое целое, в соответствии с поставленной целью, что в целом обуславливает эффективность методики обучения соревновательным упражнениям. Достижение положительных значений логического мышления создает условия для выбора наиболее эффективных подготовительных и специальных упражнений и методов их использования с учетом индивидуальных особенностей атлетов.

Соответствующие показатели восприятия, внимания, двигательной памяти, логического и творческого мышления определяют способность к экстраполяции при усвоении новых элементов моторного акта, на основе изученных ранее. Анализ временных связей, возникающих при закреплении разнообразных вариантов двигательных действий, позволяет более успешно управлять экстраполяцией, расширить образовательно-развивающее

пространство, рассматривая его как педагогическое условие повышения тренированности и обеспечения разностороннего развития спортсмена.

Качество усвоения техники двигательных действий существенно зависит от уровня развития двигательных-координационных качеств, физической подготовленности. Между проявлением качественных сторон двигательной деятельности и физическими качествами существуют определенные взаимосвязи и взаимодействие. Так, оптимальный уровень мышечной силы, быстроты, выносливости является необходимым условием прироста ловкости, точности движений, равновесия и др. Сосредоточение внимания на данном факторе позволяет рационально спланировать учебно-тренировочный процесс, сбалансировать различные средства для обеспечения разностороннего, гармоничного развития спортсмена, оптимизировать спортивную подготовку.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

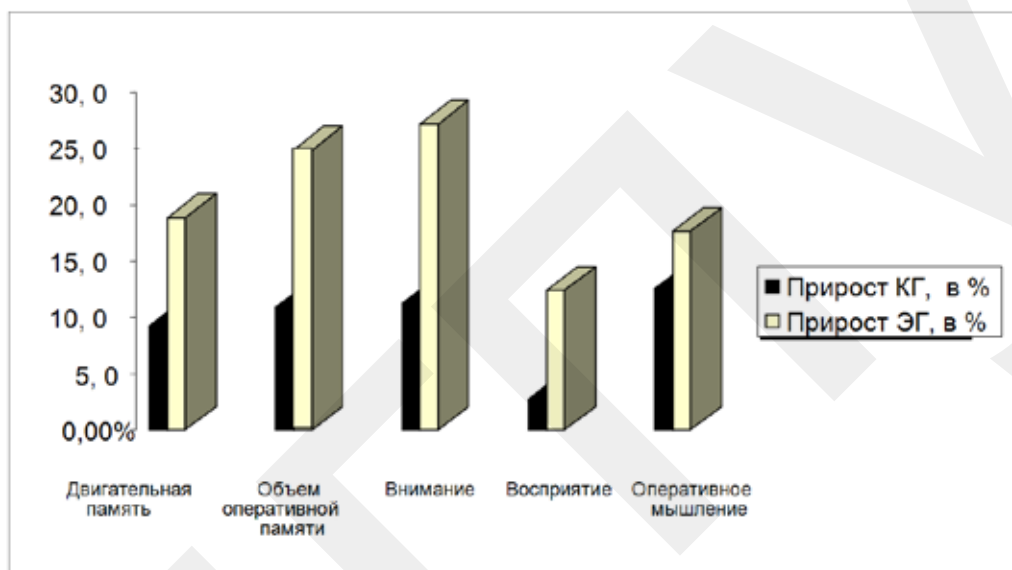
С целью проверки целесообразности использования предложенной нами педагогической технологии был проведен педагогический эксперимент с участием 34 студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой (возраст 18–20 лет). Были организованы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, в каждой по 17 человек. Тестирование уровня общефизической подготовленности не выявило существенных различий у занимающихся КГ и ЭГ ( $p>0,05$ ). Исходный уровень показателей согласованности двигательной и интеллектуальной деятельности в КГ и ЭГ также не имел достоверных различий ( $p>0,05$ ).

В КГ учебно-тренировочный процесс осуществлялся в соответствии с рабочей программой специализации «Оздоровительная аэробика», утвержденной кафедрой физического воспитания Ульяновского государственного технического университета. В ЭГ применялась предложенная нами педагогическая технология с учетом факторов, влияющих на степень согласованности показателей развития двигательных-координационных и интеллектуальных качеств.

Анализ данных экспериментального исследования показал, что улучшение результатов произошло в обеих группах: КГ и ЭГ. Однако если в КГ повышение результатов обусловлено регулярным применением специальной мышечной нагрузки, направленной на решение комплекса образовательных-инструктивных, оздоровительно-развивающих задач, то в ЭГ – применением педагогической технологии.

Так, в КГ показатели, характеризующие уровень развития двигательной памяти улучшились с  $3,03\pm0,07$  до  $3,65\pm0,09$  балла, ( $p>0,05$ ), в ЭГ, соответственно с  $3,01\pm0,07$  до  $4,41\pm0,04$  балла, ( $p<0,05$ ). Результаты тестирования оперативной памяти свидетельствуют о том, что экспериментальная группа характеризуется повышенным уровнем активизации внимания – количество ошибок в ЭГ уменьшилось с 14,5 до 8,3 ( $p<0,05$ ), в КГ, соответственно с 14,8 до 11,8 ( $p>0,05$ ); большим объемом оперативной памяти – в ЭГ прирост составил 24,9%, в КГ, соответственно 10,9 % (рис.1). Уровень развития

восприятия в КГ улучшился с  $2,97 \pm 0,15$  до  $3,14 \pm 0,20$  баллов, ( $p > 0,05$ ), в ЭГ, соответственно, с  $2,93 \pm 0,19$  до  $3,76 \pm 0,22$  баллов, ( $p < 0,05$ ). Студентки экспериментальной группы быстрее устанавливают оптимальную связь между процессом решения двигательной задачи и условиями, в которых они действуют. Эффективность оперативного мышления выражается в их возрастающем умении структурировать целостную двигательную ситуацию в ее динамике; в способности создавать новые дорожки шагов, более сложные комбинационные соединения, на основе изученных элементов базовой техники, с учетом характера музыкального сопровождения. По показателям, характеризующим оперативное мышление, прирост в ЭГ составил 17,7%, в КГ, соответственно, 12,6% [6].



*Рисунок 1 – Динамика темпа прироста компонентов интеллектуальной деятельности студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой*

Прирост показателей ведущих двигательных качеств в КГ и ЭГ группах также был неодинаковым. Уровень развития ритмичности в КГ увеличился с  $3,22 \pm 0,25$  до  $3,47 \pm 0,18$  балла ( $p > 0,05$ ), в ЭГ, соответственно, с  $3,30 \pm 0,15$  до  $4,07 \pm 0,20$  балла ( $p < 0,05$ ); показатели гибкости в КГ возросли с  $3,12 \pm 0,16$  до  $3,29 \pm 0,24$  балла ( $p > 0,05$ ); в ЭГ, соответственно, с  $3,14 \pm 0,19$  до  $4,02 \pm 0,20$  балла ( $p < 0,05$ ). Аналогичная тенденция прослеживается и в динамике результатов развития ловкости, равновесия.

Аэробные упражнения различной направленности, интенсивности и координационной сложности способствуют развитию и совершенствованию интеллектуальных и двигательных возможностей занимающихся, оказывают дифференцированное воздействие на компоненты физической подготовленности студенток, что и подтверждается результатами педагогического эксперимента. Анализ динамики показателей уровня физической подготовленности занимающихся контрольной и экспериментальной группы показывает, что наибольший прирост наблюдается в упражнениях силовой на-

правленности (рис. 2). В экспериментальной группе значительно улучшились показатели, характеризующие скоростно-силовые качества,  $p < 0,05$ ; более высокие результаты были показаны студентками ЭГ в беге на 2000 м.

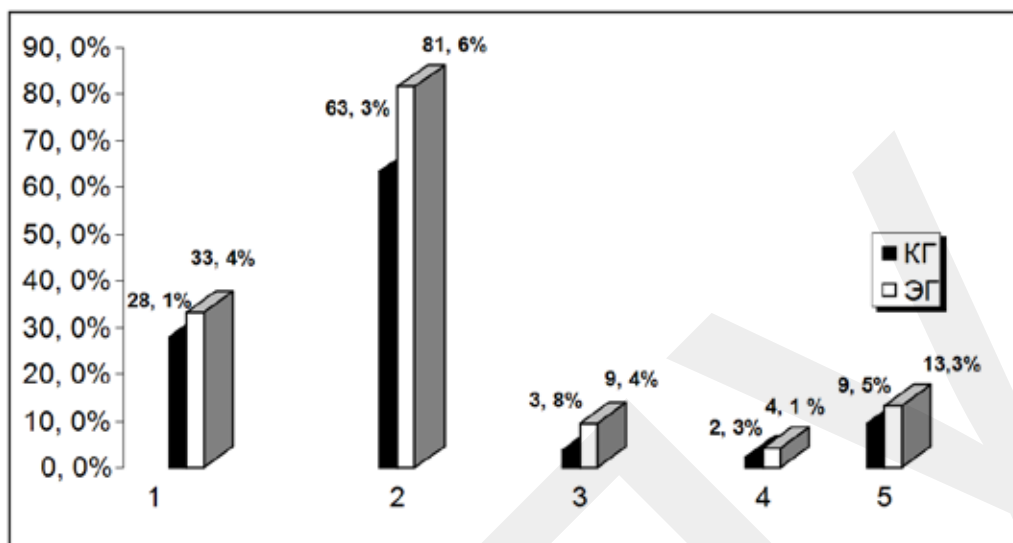


Рисунок 2 – Динамика показателей физической подготовленности, студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой

Примечание: 1 – поднятие и опускание туловища из положения лежа на спине; 2 – сгибание и разгибание рук в упоре лежа; 3 – прыжок в длину с места; 4 – бег 100 м; 5 – кросс 2000 м.

**Выводы.** Таким образом, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о взаимосвязи и взаимообусловленности интеллектуального и двигательного развития спортсменов в процессе занятий оздоровительной аэробикой, реализуемых с учетом факторов, обеспечивающих интегративный подход к организации учебно-тренировочного процесса. Теоретико-методологическое обоснование, разработка и реализация педагогических технологий сопряженного развития двигательного-координационных и интеллектуальных качеств в различных видах спорта в структуре многолетней подготовки является одним из перспективных направлений совершенствования системы спортивной подготовки.

### Библиографический список

1. Бальсевич, В. К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект) [Текст]/ В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 4. – С. 21–26.
2. Бальсевич, В. К. Онтокинезиология человека [Текст]/ В. К. Бальсевич. – М.: ТиПФК, 2000. – 275 с.
3. Бальсевич, В. К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе [Текст]/ В. К. Бальсевич – М.: НИЦ и ТиПФК и С, 2006. – 112 с. ил.



4. **Бородина, Е. Ф.** Интеллектуальные способности как фактор надежности спортивной деятельности [Текст]/ Е.Ф. Бородина // Психологическое обеспечение подготовки спортсменов. – Алма-Ата: КазИФК, 1987. – С. 136.
5. **Королева, Т. П.** Принципы анализа взаимосвязи интеллектуальной и моторной деятельности юных спортсменов [Текст]/ Т.П. Королева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – №1. – С. 35–37.
6. **Костюнина, Л. И.** Влияние занятий оздоровительной аэробикой на развитие оперативного мышления и памяти [Текст]/ Л. И. Костюнина // Актуальные проблемы физической культуры и спорта. – Чебоксары, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2005. – С. 220–223.
7. **Лесгафт, П. Ф.** Руководство по физическому образованию детей школьного возраста [Текст]/ П. Ф. Лесгафт. – в 2 частях. Часть 1. – СПб. – 1901. С. 93–99.
8. **Лубышева, Л. И.** Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта, его пути освоения обществом и личностью [Текст]/ Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10–15.
9. **Пискунова, Е. В.** Сопряженное развитие физических и интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста на мотивационной основе [Текст]: Автореферат ... дис. канд. пед. наук. / Е. В. Пискунова. – Нальчик, 2003. – С. 24.
10. **Столяров, В. И.** Философско-культурологический анализ физической культуры [Текст]/ В. И. Столяров // Вопросы философии. – 1988. № 4. – С. 78–92.

УДК 371.012: 613.83

**Лялюк Александр Викторович**

*Соискатель кафедры физики Кубанского государственного технологического университета, fskn\_lav@mail.ru, Краснодар*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ  
ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ  
ШКОЛ ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ПОТРЕБЛЕНИЯ  
НАРКОТИКОВ КАК СИСТЕМНАЯ СТРУКТУРА**

**Ljaljuk Alexander Viktorovich**

*The competitor of chair of physics of the Kuban state technological university, fskn\_lav@mail.ru, Krasnodar*

**PEDAGOGICAL CONCEPT OF PREVENTIVE WORK AMONG  
SECONDARY SCHOOL PUPILS ON DRUGS CONSUMPTION  
PREVENTION AS THE SYSTEM STRUCTURE**

Просматривая многочисленные материалы, освещающие обозначенную проблему с разных позиций, мы, к сожалению, обнаружили почти полное отсутствие в них сколько-нибудь системного изложения педагогической точки зрения на проблему вообще и на её частные аспекты. Велико число программ, постановлений, решений, которые по этому поводу принимаются руководством различных структур и различного уровня. Однако

школа пока остаётся в стороне от реализации ставшей общенациональной идеи, именуемой «борьбой с наркотиками». Конечно, и в этой системе проводятся эпизодические мероприятия в этом направлении, но системной и планомерной работы пока не видно, а ведь школа – это основное звено на пространстве данной проблематики, от деятельности которого в большой мере зависит успех решения проблемы. Что подтверждает этот вывод? Во-первых, годовое снижение численности наркозависимых в среднем на два процента, возможно, входит в интервал статистической погрешности (т. е. у семи нянек дитя остаётся без глаза, а по-настоящему результативная работа ведётся только органами ФСКН, где результат измеряется тоннами конфискованных наркотиков и, к сожалению, потерянными жизнями среди бойцов этого невидимого фронта). Во-вторых, основные документы, регламентирующие деятельность школы – это Закон об образовании и Государственные стандарты общего образования. Однако в них эта проблематика не затрагивается.

Корни этих проблем находятся именно в этой сфере и возможности здесь для профилактической работы очень велики. Именно школа может заложить нравственно-эстетический иммунитет, который поможет в будущем человеку противостоять наркотическому соблазну. Поэтому надо создать систему педагогических мер, ориентированных на формирование этого иммунитета, который в дальнейшем может обеспечить абсолютное неприятие наркокультуры и избежать её разрушительного влияния. И здесь недостаточно ограничиваться только мерами административного порядка, отдельными мероприятиями, работой в сфере правового воспитания. Необходимо в эту деятельность включить содержательную компоненту образования, используя потенциал интеллектуального воспитания. Тогда различные аспекты незаконного потребления наркотиков будут рассматриваться в программах предметного обучения. В предметах биологического цикла – это негативное влияние наркотиков на биосистемы человека, свойства растений, содержащих наркотические вещества, и их взаимодействие с живыми организмами; обязательно освещать генетические последствия употребления наркотиков и др. Уже в начальной школе, изучая растительный мир, следует обратить внимание на специфические свойства некоторых растений, предупредив школьников об опасности их потребления. В курсе химии – при изучении неорганических и органических веществ, анализируя их химико-физические свойства, необходимо рассмотреть аспект их влияния на живые организмы (известно, что такой распространённый наркотик, как ЛСД, относится к группе кислот), а в курсе физики осветить методы распознавания веществ этого типа посредством спектрального анализа и т. д.

Большие возможности для профилактики наркозависимости предоставляет также учебный курс обществоведения (освоение антинаркотического законодательства). Здесь открывается большое поле деятельности для представителей юридической профессии. Создание единого правового пространства – важнейший элемент становления государства. Главной

целью систематизации в настоящее время провозглашается построение общенациональной правовой информатизации России, что должно обеспечить доступность правовой информации для каждого государственного органа, гражданина, да и для любого заинтересованного лица. Возможно, целесообразно поставить вопрос о кодификации антинаркотического законодательства, отразив в нём градацию статей для разных возрастных групп. (Приведём пример, просматривая 131 страницу Закона «О наркотических средствах и психотропных веществах», нам удалось выделить всего 2 страницы текста, которые можно адресовать для ознакомления учащимся).

Но самую большую «этическую нагрузку» в профилактике наркозависимости должны взять на себя предметы гуманитарного цикла, прежде всего, литература (ведь писатели «инженеры человеческих душ», к сожалению, этот тезис сейчас предан забвению). Какие аспекты особенно актуальны: анализ жизненных ситуаций и деформации личностных качеств некоторых героев современной литературы, развенчание мифов о героизации персонажей кино, склонных к употреблению наркотиков, и т. д. Сейчас в педагогических концепциях и в литературной среде особенно популярен тезис о воспитании успешного человека. Но что есть успех, каковы его составляющие, и как организовать свою жизнь, если успеха нет? Этот аспект чаще всего остаётся в стороне педагогической рефлексии. А в сознании молодёжи успех приобретает узко-утилитарную интерпретацию, приводящую к фетишизации денег.

Учителя должны помнить, что хотя отличники обычно не создают им проблем, но наркозависимость – это удел не только социальных изгоев, но и многих интеллектуально и духовно одарённых людей, не нашедших опоры в жизни и не сумевших противостоять вызовам социальной среды. Хотелось бы надеяться, что в скором будущем общество станет ценить свои таланты, и многие актуальные нравственно-этические проблемы утратят свою остроту, потому что прав был А. С. Пушкин: «Гений и злодейство – вещи несовместные» (хотя есть и исключения из этого постулата).

Большие возможности в этом плане даёт изучение таких предметов, как изобразительное искусство и музыка. Здесь уместно противопоставление эстетики гармонии и эстетики дисгармонии и диссонанса, продукты которой стали очень популярны в молодёжной среде. Следует обращать внимание учащихся на субъективизм в восприятии и отражении действительности в произведениях искусства и не игнорировать такие проблемные вопросы, как влияние на процесс художественного творчества потребления наркотических веществ (например, на творчество С. Дали). К сожалению, молодёжная субкультура, особенно её музыкальная составляющая, создаёт атмосферу, благоприятную для формирования наркозависимости, а с благотворным влиянием классической музыки (даже коровы повышают удои!) большинство молодёжи не знакомо, и в этом большая вина общеобразовательной школы.

На теоретических занятиях по физкультуре также необходимо затрагивать вопросы о противостоянии этих понятий «наркотики и спорт», а актив-

ное вовлечение школьников в занятия спортом может сформировать устойчивую поведенческую реакцию отрицания всего, что связано с незаконным потреблением наркотиков. Эти примеры можно многократно продолжить и обозначить ориентиры для разработки целостной концепции на основе содержания дисциплин системы общего образования.

Следовательно, в педагогической концепции указанной выше профилактической работы в соответствии с госстандартами общего образования для каждого из учебных предметов следует обозначить круг вопросов по данной проблематике, которые могут быть органично включены в содержание обучения. К разработке содержательных аспектов этой профилактики следует привлечь как опытных педагогов, так и специалистов из других областей: психологов, искусствоведов, филологов, писателей, философов, правоведов и др.

Одним из основных средств включения в учебный процесс вопросов антинаркотической профилактики должны стать компьютерные технологии учебного назначения, как наиболее привлекательные для учащихся и стимулирующие самостоятельную учебную деятельность. Это позволит избежать назидательности и нравоучительности, которые характерны для многих лекционных занятий и массовых организационных мероприятий. Не случайно в соответствующую Программу Правительственной комиссии последним пунктом включена разработка компьютерных игр антинаркотической направленности. Однако арсенал сюжетных (коммерческих) компьютерных игр следует дополнить играми дидактического характера с включением в них конкретного предметного содержания в соответствии с учебными программами.

Разумеется, аспекты антинаркотической профилактики не должны искусственно привязываться к учебному плану, они должны найти в школьном учебном плане своё органическое место, а в целом образовать систему, которую ещё предстоит выстроить, а затем предложить дополнения в госстандарты общего образования. Так как эта задача трудно выполнимая, то на первом этапе следует разработать концепцию и программу «Антинаркотическая профилактика на основе содержания обучения в учебных заведениях системы общего образования», предусмотрев также включение в концепцию разработку программы для системы повышения квалификации работников образования.

Программа подготовки учителей к работе в сфере профилактики наркозависимости должна быть системной и многогранной, включающей рассмотрение не только проблем и ситуаций чисто педагогического плана, но и аспектов, раскрывающих исторические, социальные, эстетические, философские и, как следствие, психологические детерминанты сложившейся в современном мире ситуации, объективно приведшей к неблагоприятной тенденции употребления наркотиков. Укажем на некоторые из них.

Специалисты из разных областей науки по-разному оценивают причины и последствия распространения в мире наркомании. Узкомедицинская точка зрения определяет её как болезнь человека с нарушением обменных

процессов и свойств нервной системы. Междисциплинарный экономико-психологический и политэкономический подходы свидетельствуют, что, в первую очередь, это болезнь общества, которая без сдерживающих ее регуляторных мер прогрессирует. Это даже не болезнь, которая может мобилизовать иммунные силы общества, а тяжелейшая травма, результат принятия «социального яда». Только четкая государственная политика в виде профилактики наркомании способна защитить от такого рода травм. В чём же основные социальные причины этой болезни? Интересны выводы, к которым пришли специалисты из Санкт-Петербургского университета на основе эмпирических исследований с группами наркозависимых.

Психологическая парадоксальность информационного общества проявляется в том, что технически оно объединяет людей, а психологически все больше трансформируется в общество тотального одиночества. Специфика взаимодействий между людьми состоит в том, что оно всё более становится поверхностным, ритуальным, реальное общение вытесняется суррогатным, виртуальным. При этом информационная насыщенность профессиональной и учебной деятельности может спровоцировать психологический феномен информационного пресыщения и, как следствие, информационный невроз, который может послужить стимулом для принятия ценностей наркокультуры. В этой связи уместно обсудить ещё малоизученные вопросы, связанные с законами генерации информации, функционированием информационных каналов, поднять проблему их селективности для разновозрастной аудитории. Очень интересен вопрос энтропийности информации (известно, что хаотичность информации, которая имеет место в современном мире, характеризуется низким уровнем её энтропии). Всё это свидетельствует о необходимости глубоких исследований в области философии информации, которые со временем должны привести к познанию дискретных и континуальных законов информационного поля и, возможно, запустить механизм синергетических процессов, которые и приведут к её «самоочищению». А пока на эти темы можно проводить обсуждения с участием старшеклассников, что поможет им «не потеряться» в бесконечном информационном пространстве, критически воспринимать «кванты» информации, чётко осознавая проявление релятивизма информационных потоков.

Глобализация мировой экономики, изменение форм экономической деятельности усложняет, в свою очередь, понимание экономических проблем. Сознание человека не успевает за научно-техническим прогрессом. Человек все больше чувствует себя незащищенным. Ощущение опасности кроется в конкурентно-агрессивной социальной средой. В этих условиях наряду с прогрессивными переменами в сфере общественного (и индивидуального) сознания происходят деформации: изменения ценностей, фатализм, потеря уверенности в будущем, утрата смысла жизни, неумение отказать себе в чем-то ради более важных целей в будущем, отсутствие жизненной стратегии. Вариантом деформаций в сознании человека в современном обществе

является феномен наркозависимости. По сути своей это феномен связан с нарушениями в адаптации к внешнему миру, а именно: крайнее сужение жизненной перспективы и замена поведенческого контроля рабской зависимостью от обстоятельств и состояния индивидуального сознания.

Изучение мотивировок наркотической зависимости показало сложную картину, в которой отражены влияния на психику человека современных тенденций развития общества. Доминирующими мотивировками потребителей «белой смерти» являются «жажда экстремальных ощущений» и «скука», подражание другим, нежелание быть как все, стремление выделиться. Принуждение как фактор принятия наркотической культуры не является значимым детерминантом, более значимы такие факторы, как отсутствие уверенности в будущем, межличностные конфликты (ссоры в семье, непонимание близкими людьми) и сложности социальной адаптации (неуверенность в себе). Следовательно, первая группа причин развития наркозависимости, по результатам психологических исследований, связана либо с самой личностью (любопытство, потребность привлечь к себе внимание, престиж), либо с другими людьми (конфликты, принуждение). Вторая группа причин связана с пониманием несовершенства мира, как социальной системы, при этом отвергаются такие инфантильные мотивировки как «от скуки» и «подражание другим». Это свидетельствует о том, что употребление наркотиков совместимо с интеллектуальной зрелостью личности, но при этом происходит деформация волевой сферы, что принимает форму протестного, но саморазрушительного поведения. Третья группа причин связана с фактором тревоги, что проявляется в «неуверенности в себе» и «неуверенности в будущем», которые могут быть независимыми.

Таким образом, картина детерминантов наркозависимости не только многокомпонентна, она является проекцией негативных тенденций в обществе. Нельзя игнорировать и отношение к наркотику как к товару, вызывающему потребительские мотивации, что подтверждает целесообразность включения наркомании в круг проблем экономической психологии, а также изучения маркетинговых закономерностей рынка наркотиков.

Феномен наркомании целесообразно рассмотреть с политэкономических позиций, а также антинаучной теории социалдарвинизма, обосновывающей ограниченность мировых ресурсов и, как следствие, факт перенаселения планеты. На этом фоне наркотическая культура стала инструментом естественного отбора (способом выбраковки слабых). Она возникла не стихийно, а была спланирована при участии ЦРУ и на государственные средства США. К обоснованию этой антигуманистической концепции были привлечены известные ученые и деятели искусства (Маркузе, Сартр, Хаксли, Лири, Гисберг, Юнг, Камерон, Мид, Бейтсон и другие). Создатели контркультуры окрестили ее как rock–drug–sex culture. Сокращение населения может стимулироваться разными средствами, к ним можно отнести: экономические и информационные войны, которые становятся не менее, а даже более сильным оружием, чем реальные войны с применением физического

оружия; развитие наркотической «культуры»; контркультуры сексуальных меньшинств, культивирование бедности, сопровождаемых высокой смертностью и низкой рождаемостью населения.

Наркотизация населения является в первую очередь следствием криминализации общественного сознания. Федеральное законодательство практически не содержит какие-либо реальные преграды на пути вторжения наркобизнеса в духовную жизнь российского общества. Это подтверждают вывод о том, что центр тяжести борьбы с наркотиками должен быть перенесён в пространство педагогических и социальных проблем, а идея мобилизации общества на борьбу с тремя злами – курением, алкоголизмом и наркоманией – должна стать национальной идеей (её активно ищут сейчас политологи), поскольку лозунг «Отечество в опасности!» не является надуманным преувеличением.

По данным многочисленных социологических исследований, каждый второй заявляет, что узнает о наркотиках из прессы. В первую очередь именно пресса, а также определенные телепрограммы и телефильмы являются неиссякаемым источником информации о свойствах разных видов наркотиков; местах их приобретения и сбыта; расценках на различные виды наркотиков; преимуществах использования отдельных наркотических средств над другими; местах произрастания наркотиков растительного происхождения; эйфорических ощущениях после приема наркотических средств; способах и методах разработки наркотических средств.

Подобная реклама оказывает пагубное воздействие, в первую очередь, на подростков с их еще не сформировавшейся психикой, быстрее поддающейся влиянию путем стимулирования интереса к потреблению этого зелья. Даже позитивная информация об изъятии, к примеру, двух килограммов наркотиков на сумму в 2 млн. руб., может быть воспринята определенным контингентом как реклама легких способов зарабатывания денег.

Особый вред наносит информация о возможности полного избавления от наркотической зависимости. Речь идет о рекламе различных частных наркологических клиник, «гарантирующих» избавление от данного недуга восьми из десяти обратившихся за помощью. При этом, по заключению наркологов, шансы полной реабилитации равны не более 5% от всех наркологических больных. В среднем же 99% наркоманов после лечения возвращаются к тем же проблемам в течение года. В ситуации почти абсолютной свободы печати (в Интернете размещена книга очень известного музыканта и телеведущего, восхваляющая действие марихуаны на музыкальный творческий процесс) развенчать подобного рода информацию может только школа, раскрывая её коммерческие истоки.

Главный аргумент специалистов, изучающих проблему, состоит в том, что население, и прежде всего учащиеся школ, должны быть информированы о свойствах этих веществ (полезных и вредных для человека), о причинах их незаконного потребления, о симптомах наркомании, как опасной болезни, о правовых последствиях их немедицинского потребления и т. д.

Т. е. учащиеся должны обладать полноценными (не фрагментарными, почерпнутыми из уличной среды, а научными, обоснованными и гармоничными) знаниями о наркотических веществах и эти знания должны формироваться на всех ступенях обучения в школе.

Во многих материалах, посвящённых этой теме, содержится предостережение о том, что ни в коем случае нельзя запугивать учащихся, проводя антинаркотическую профилактику. Но где грань между информированностью и запугиванием? Что в таком случае нельзя сообщать об опасности, которая грозит употребляющим наркотики? Проведём аналогию: известно, что многие растения ядовиты, а укус змеи также может быть смертельно опасным (или провода высокого напряжения с табличками на столбах «Не влезай – убьёт!»). Так что и в этих случаях дыбы избежать «запугивания» нельзя сообщать детям о названиях и свойствах данных объектов? На наш взгляд, запугивания нет там, где есть знания, приобретённые в активной учебной деятельности. Некоторые авторы требуют, чтобы детям даже не сообщали названия наркотических веществ, что сделает их совершенно незащитными в ситуациях, когда они столкнутся с неизвестными лекарственными препаратами или химическими веществами. Разумеется, следует очертить границы этих знаний.

Итак, структура педагогической концепции профилактической работы, нацеленной на предотвращение потребления наркотиков в среде учащихся общеобразовательных школ, должна включать составляющие:

- объективное описание сложившейся ситуации в сфере незаконного потребления наркотиков и обоснование спектра проблем как чисто педагогических, так и психологических, социальных, правовых, экономических, гносеологических, в сфере научно-технического прогресса и глобальной информатизации;

- психологической поддержки, включающей психологическое обоснование специфики личностных качеств, способствующих развитию наркозависимости, подготовку рекомендаций и пособий для учителей-предметников и классных руководителей, раскрывающих психологические аспекты проблемы, технологии психологического мониторинга направленности коллектива на здоровый образ жизни, рекомендации и доступные технологии психологического тренинга, нацеленные на развитие волевой сферы учащихся;

- педагогической поддержки, включающей обоснование личностно ориентированного, междисциплинарного и деятельностного подходов в профилактической работе; отбор содержания из учебных планов и программ всех изучаемых в школе дисциплин, семантически связанного с проблемами профилактики; рекомендации методов и приёмов обучения с акцентом на активизацию самостоятельной работы учащихся; подготовку соответствующих учебно-методических пособий и предметных комплексов для организации учебной и воспитательной работы; инновационную научно-методическую деятельность;



– технологической поддержки, обеспечивающей условия для включения в сферу профилактической работы средств инновационной компьютерной дидактики, которые интегрируются как в учебный процесс, так и в сферу воспитательной работы, а также коммуникативное взаимодействие с педагогическим сообществом, создаётся локальная информационная среда учебного заведения с контентом антинаркотической направленности;

– социологическую, в которой анализируются негативные процессы и тенденции современного общества, создающие предпосылки для развития наркокультуры и вовлечения в эту сферу учащейся молодёжи и подростков; обосновывается роль СМИ, компьютерных сетей и других средств телекоммуникации в решении и обострении проблем, связанных с наркозависимостью; рассматривается влияние достижений научно-технического прогресса, в частности глобальной информатизации, на психоэмоциональную сферу человека; разрабатываются рекомендации по социальной педагогике для учителей и учащихся, нацеленные на решение задач профилактической работы;

– нормативно-правовая, включающая кодифицированное изложение основ российского и международного законодательства в сфере оборота наркотиков, нацеленное на освоение учащимися разных возрастов; анализируется динамика ситуации с распространением наркозависимости в молодёжной среде, разрабатываются методические рекомендации для школьных инспекторов милиции по организации антинаркотической профилактики среди школьников;

– экономическая, анализирующая экономические аспекты проблемы и их влияние на ситуацию в обществе в целом и на молодёжную аудиторию в частности; предлагающая личностные пути выхода из проблемных экономических ситуаций и экономические способы борьбы с распространением наркозависимости; разрабатываются рекомендации для учащихся о мерах экономического противодействия распространению наркокультуры.

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф. И. О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

**Иванов, С. Н.** Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

**Аникин, А. Е.** Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

**Домогаков, В. Н.** Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

## RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
  - First name, middle name, last name (completely);
  - Scientific degree and post;
  - Place of work;
  - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – [www.domesdaybook.co.uk](http://www.domesdaybook.co.uk).





# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*научно-практическое издание*

**4/2010**

**Главный редактор:** В. А. Беловолов  
**Ведущий редактор:** С. П. Беловолова  
**Ответственный секретарь:** Н. В. Кергилова  
**Оператор электронной верстки:** С. В. Беляев  
**Программисты:** Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова  
**Технический секретарь:** Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилнойская, 28  
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>  
E-mail: [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru); [vabelovolov@mail.ru](mailto:vabelovolov@mail.ru)

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 30,10. Уч.-изд. 25,04 л.

Подписано в печать: 10.04.2010. Тираж 1000 экз. Заказ № 632  
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.  
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68,  
e-mail: [nemo-press@mail.ru](mailto:nemo-press@mail.ru)